

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

POUČAVANJE GRAMATIKE U OSNOVNOJ ŠKOLI

DIPLOMSKI RAD

Studentica: Sandra Vitelić

Mentor: dr.sc. Ivana Franić, doc.

Komentor: dr.sc. Yvonne Vrhovac, red.prof. u miru

Zagreb, 2015.

Université de Zagreb
Faculté de philosophie et lettres
Département d'études romanes

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

MÉMOIRE DE MASTER

Étudiante: Sandra Vitelić

Directrice de mémoire: Ivana Franić, maître de conférence

Codirectrice de mémoire: Yvonne Vrhovac, professeure

Zagreb, 2015.

Table des matières

Résumé/ Sažetak.....	5
1. Introduction.....	7
2. Notions de base.....	8
2.1 La définition de la grammaire.....	8
2.2 Les types de grammaires	9
3. Parcours de méthodes.....	10
4. Approche communicative fonctionnelle-notionnelle actionnelle	12
5. Enseignement et apprentissage de la grammaire d'une L2.....	16
5.1. Les hypothèses de Krashen et Pienemann.....	17
5.2. Le développement cognitif de l'enfant.....	17
5.3. Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère.....	20
5.4. Le rôle et la place de la langue maternelle.....	23
5.4.1. La langue maternelle et la réflexion métalinguistique.....	24
5.4.2. La zone proximale de développement.....	25
5.5. Les différentes démarches de l'activité grammaticale.....	26
6. Les recherches expérimentales sur l'enseignement de la grammaire.....	29
7. Objectifs et hypothèses de notre recherche.....	31
8. Méthodologie de la recherche.....	32
9. Analyse des résultats.....	33
9.1. La conscience métacognitive et la motivation des apprenants.....	33
9.2. Attitude des apprenants à l'égard de la grammaire.....	36
9.3. La présentation de la grammaire en classe de français et la réflexion métalinguistique des apprenants	43
10. Conclusion des résultats de la recherche.....	55
11. Conclusion.....	57
12. Bibliographie.....	58

13. Annexe.....	60
-----------------	----

Résumé

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Depuis des siècles la grammaire était la question importante dans l'enseignement des langues. D'abord on a fortement insisté sur sa présence, puis on l'a voulu complètement supprimer, et enfin l'objectif était de trouver l'équilibre entre les différents éléments de la langue. C'est pourquoi le sujet de ce mémoire est la manière d'enseignement de la grammaire à l'école primaire. L'objectif n'est pas de donner une nouvelle théorie d'apprentissage, sinon il s'agit des choix méthodologiques, de ce qu'on sait sur ce qui convient ou ne convient pas dans l'apprentissage des langues. Notre recherche était faite auprès des apprenants de onze et de douze ans dans les écoles primaires de Zagreb. On a choisi juste ce groupe des apprenants, car ils présentent (selon leur âge) une couche de borne entre les enfants et les apprenants adultes. À partir d'une série de questions on a examiné l'attitude des apprenants et leurs enseignants auprès de la grammaire, on s'est intéressé aux capacités cognitives des apprenants, c'est-à-dire au niveau de développement de leur métalangage, ou bien au niveau de leur réflexion métalinguistique. Puis on a examiné les cadres et les outils que les enseignants utilisent. Les résultats de la recherche mentionnée démontrent le rôle important du développement métacognitif des apprenants. Si on ne prend en compte leur capacité de réflexion métalinguistique, tous les efforts d'enseignement de la grammaire et de la langue sont inutiles. Alors, l'apprentissage est un procès assez complexe au centre duquel se trouve l'apprenant, et on doit tenir compte de tous ses besoins, capacités, attitudes et motivations pour que son apprentissage soit couronné de succès.

Mots clés : *grammaire, apprenant de français langue étrangère, réflexion métalinguistique, attitudes, la manière d'enseignement*

Sažetak

POUČAVANJE GRAMATIKE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Već stoljećima je gramatika predstavljala važno pitanje u poučavanju jezika. Najprije se inzistiralo na njenom eksplicitnom poučavanju, nakon toga su uslijedili pokušaji njenog potpunog izbacivanja, kako bi na kraju cilj u poučavanju jezika postao pronalazak ravnoteže između različitih jezičnih elemenata. Upravo iz tog razloga, tema ovoga rada je način poučavanja gramatike u osnovnoj školi. Cilj rada nije stvoriti novu teoriju poučavanja, već se radi o izboru metoda kod poučavanja jezika. Istraživanje smo proveli u osnovnim školama u Zagrebu, među učenicima u dobi od jedanaest i dvanaest godina. Izabrali smo upravo tu grupu učenika, jer oni po svojoj dobi predstavljaju granični sloj između djece i odraslih učenika. Koristeći se nizom pitanja ispitali smo stavove učenika i njihovih nastavnika prema gramatici, zanimale su nas kognitivne sposobnosti učenika, odnosno stupanj razvijenosti njihovog metajezika ili metajezična refleksija. Isptali smo kojim se metodama i sadržajima nastavnici koriste u poučavanju jezika. Rezultati istraživanja ukazuju na važnu ulogu metakognitivnog razvoja učenika. Kada ne bismo uzeli u obzir njihove sposobnosti metajezične refleksije, svi naši naponi poučavanja gramatike i jezika bili bi uzaludni. Dakle, učenje je jedan složen proces u čijem središtu se nalazi učenik i zato je bitno voditi računa o njegovim sposobnostima, potrebama, stavovima i motivaciji, kako bi njegovo učenje bilo što uspješnije.

Ključne riječi: *gramatika, učenik francuskog kao stranog jezika, metajezična refleksija, stavovi, način poučavanja*

1. Introduction

Ce mémoire de master présente un travail portant sur les principes d'enseignement de la grammaire à l'école primaire, plus concrètement, en cinquième et sixième classes de l'école primaire. Il s'agit des élèves de onze et de douze ans. En plus, on s'intéressera à l'attitude des élèves envers la grammaire. Il nous semblait intéressant de traiter ce sujet, puisque les élèves, autant que les enseignants, trouvent cette partie de l'apprentissage/enseignement de la langue étrangère comme la plus difficile.

Ce mémoire pourra éventuellement aider les enseignants quant à la présentation de la grammaire à leurs apprenants.

Le mémoire ci-présent consiste en deux parties – la partie théorique et la partie empirique. Dans la première partie on abordera les notions de terminologie, on va définir la notion de la grammaire et faire un parcours des méthodes d'enseignement pour voir quelle place occupait la grammaire pendant des siècles dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, on fera le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues.

La deuxième partie porte sur le travail de recherche qu'on a fait auprès des élèves de l'école primaire. Ici on présentera la méthodologie de la recherche, les résultats qu'on a obtenus et l'analyse des ceux-ci.

Comme notre thème est assez vaste, il est clair qu'il est impossible de couvrir tous les aspects et les notions de la grammaire, donc, on se concentrera sur notre recherche concrète et expliquera les termes les plus importants pour la compréhension de ce sujet. Finalement, on donnera le résumé du travail accompli.

2. Notions de base

2.1. La définition de la grammaire

Besse et Porquier (1984 : 10-11, 16, 22) donnent trois descriptions du mot grammaire:

- 1) la »grammaire intériorisée « qui se rapporte à un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée. Il s'agit d'un phénomène humain d'ordre psychosocial et psychogénétique. Cette conception de la grammaire est proche de ce que Chomsky appelle « compétence ».
- 2) La grammaire comme un savoir plus ou moins méthodique de la langue. C'est la connaissance explicite que les grammairiens élaborent à partir de l'observation des manifestations d'une grammaire intériorisée particulière. Il s'agit des descriptions et simulations grammaticales. Par description, nous entendons ici les résultats d'une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation des catégories. Par simulation, nous entendons la construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler, le mécanisme d'engendrement des phrases bien formées qu'on postule au sein d'une grammaire intériorisée donnée.
- 3) Grammaire comme un point de vue particulier sur le savoir grammatical d'une langue, une théorie sur le fonctionnement interne des langues. Ce sont des « modèles métalinguistiques » par lesquelles nous désignerons l'ensemble des concepts et des raisonnements à partir desquels les linguistes cherchent à décrire ou à simuler la grammaire intériorisée commune à un sous-ensemble des sujets parlant une langue.

Dans ces descriptions de la grammaire on a mentionné la notion de la compétence linguistique proposée par le linguiste américain Noam Chomsky. Pour lui, la compétence linguistique est « la capacité innée que possède un *locuteur-auditeur idéal* de comprendre et de produire des énoncés jamais entendus auparavant » (Germain, Seguin, 1998 : 37). Par ailleurs, le sociolinguiste Dell Hymes réagit contre cette conception idéaliste et définit la compétence de communication comme une compétence comprenant non seulement les connaissances d'ordre proprement grammatical, mais également la connaissance des règles d'emploi que possèdent les locuteurs d'une langue donnée (Germain, Seguin, 1998 : 37).

2.2. *Les types de grammaires*

Telle que mentionnée antérieurement, la problématique de l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère exige la distinction entre la connaissance intériorisée d'une langue (compétence linguistique) et entre la description de cette connaissance ou compétence grammaticale (compétence de communication défini par Dell Hymes). Dans la classe de langue on a besoin d'une grammaire pédagogique qui renvoie aux « manifestations concrètes, relativement stables, de la connaissance intériorisée de l'usager de la langue (L1), qui se présentent sous la forme d'un manuel, d'un programme de langue, de recommandations pédagogiques ou d'un ouvrage de référence à caractère descriptif/prescriptif, ayant en vue l'apprentissage de la grammaire d'une langue » (Germain, Séguin, 1998 : 56). Dans le contexte d'une classe de langue on doit ainsi distinguer la grammaire de l'apprenant et la grammaire de l'enseignant. La grammaire de l'apprenant désigne l'état de développement de l'interlangue grammaticale de celui-ci, son degré de compétence grammaticale. Les connaissances n'étant pas statiques, il s'agit d'un développement en constante évolution. Pareillement, la grammaire de l'enseignant renvoie au degré de connaissance que possède celui-ci de la grammaire. Les propositions ou les suggestions pédagogiques de l'enseignant en vue de présenter la grammaire, ses recommandations font une grammaire d'enseignement. La grammaire, en tant que produit concret destiné à être directement utilisé par l'apprenant (sous la forme d'un manuel) est ce qu'on appelle la grammaire de l'apprentissage (Germain, Séguin, 1998 :49, 53).

On peut noter une différence dans la manière de présentation de la grammaire aux apprenants. On peut le faire de la manière explicite (dont la démarche peut être inductive ou déductive) ou implicite. Ceci est un aspect important, parce que la compréhension et l'appropriation des règles grammaticales par les apprenants dépendent de cette forme de présentation qu'on choisit. Dans le cas de la grammaire explicite, il s'agit de « l'enseignement/apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant, et/ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit » (Besse, Porquier, 1984 :93). La démarche peut être inductive (des exemples à la règle), ou déductive (de la règle aux exemples qui l'illustrent). Au contraire, on appelle la grammaire implicite « le savoir grammatical plus ou moins méthodiquement « enfoui » dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle » (Besse, Porquier, 1984 :148).

3. Parcours de méthodes

Après avoir défini la notion de la grammaire et vu les différentes manières de présentation de celle-ci, on va voir quelle place occupait la grammaire et quelle était son rôle dans la classe de langue pendant les siècles.

La méthode de grammaire-traduction utilisée au début du 19^e siècle avait comme but fondamental rendre l'apprenant capable de lire des ouvrages littéraires dans la langue cible et d'être capable de les traduire. Donc, les deux habiletés privilégiées sont la lecture et l'écriture. L'accent est mis sur la grammaire et la traduction. La compréhension orale et l'expression orale sont mises au second plan. Une langue est conçue comme un ensemble des règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes. L'apprenant est amené à mémoriser les conjugaisons verbales ainsi que des listes de mots de vocabulaire. Dans cette méthode la grammaire est enseignée de façon explicite et déductive. Donc, les règles de grammaire sont enseignées avant les cas d'application, et des exercices de traduction suivent les règles. La connaissance de la grammaire est censée faciliter l'apprentissage de la grammaire de langue maternelle (L1). La langue de la communication orale utilisée en classe est langue maternelle (L1) et quant à la langue seconde (L2), l'erreur n'est pas tolérée (Germain, 1993: 101-106). Il s'agissait d'apprendre les parties du discours, de mémoriser des listes de mots selon leur genre, de réciter les conjugaisons des verbes et les déclinaisons des mots (Germain, Seguin, 1998 : 15). Cette méthode c'est montrée peu efficace, « il n'y a pas de réelle compétence, même à l'écrit. La compréhension des règles de grammaire est toujours incertaine et une bonne connaissance des règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement L2 » (Besse, 1985 cité dans Germain, 1993: 106).

Vers la fin du 19^e siècle et le début du 20^e siècle en Allemagne et en France on utilise la méthode directe. Le terme « directe » se réfère à l'accès direct au sens étranger, sans l'intermédiaire de la traduction, de manière à amener l'apprenant à penser directement dans la langue étrangère. Elle s'inscrit dans le mouvement contre la méthode de grammaire-traduction, considérée comme inefficace. Le but de la méthode directe est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer. L'apprenant doit être entraîné à penser automatiquement en langue seconde. Il ne mémorise pas de longues listes de mots (comme c'était le cas dans la méthode de grammaire-traduction) et utilise le vocabulaire dans des phrases complètes. Le vocabulaire occupe une place plus importante que la grammaire. On rejette la traduction, le

recours à langue maternelle est évité et l'accent est mis sur la prononciation. Priorité est accordée à l'oral et l'écrit lui reste subordonné. L'évaluation porte sur l'usage de la langue et pas sur la connaissance des règles de la langue. L'apprentissage de la grammaire, lorsqu'il y a enseignement explicite de la grammaire, se fait de façon inductive. Il se peut cependant que la grammaire ne fasse l'objet d'aucun enseignement explicite. L'enseignant n'explique et ne traduit pas. Il montre le sens des éléments linguistiques grâce au matériel (les objets, les cartes, les illustrations) qu'il utilise. Les exercices les plus utilisés sont de type « questions-réponses ». Cette méthode comporte peu de rigueur et ne repose pas à l'origine sur des principes méthodologiques clairement identifiés. Ses principes sont plutôt intuitifs (Germain, 1993 : 127 -131).

Au cours de la Seconde Guerre mondiale, suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais, on a développé la méthode audio-orale. Son but général était de communiquer dans langue seconde. L'apprentissage d'une langue seconde est conçu comme l'apprentissage d'une langue maternelle. Apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes sous forme d'automatismes syntaxiques, surtout au moyen de répétition. Priorité est accordée à l'oral et le vocabulaire occupe une seconde place par rapport aux structures syntaxiques. L'accent est mis sur la correction de la forme linguistique pour transmettre un message à l'interlocuteur. Il arrive fréquemment que la grammaire fasse l'objet d'un enseignement explicite et inductif. Dans ces cas il s'agit d'une présentation inductive, en ce sens que tous les cas dont la règle grammaticale est donnée ont déjà été vus en application dans le dialogue de départ. L'essentiel d'une leçon consiste en alternance de points grammaticaux et d'exercices structuraux visant à faire automatiser certains patterns syntaxiques ou certains points grammaticaux comme les verbes et prépositions, les noms de pays, etc. L'erreur n'est pas tolérée. Cette méthode a bien fonctionné avec les débutants, mais aux niveaux intermédiaire et avancé elle est devenue répétitive, ennuyeuse et inefficace. Ainsi, il y avait le problème du transfert hors de la salle de classe (Germain, 1993 : 141-147).

Au milieu des années cinquante, Petar Guberina donne les premières formulations théoriques de la méthode structuro-globale audio-visuel (SGAV). Cette méthode a comme objectif général l'apprentissage de la communication, surtout verbale, dans la langue de tous les jours, c'est à dire la langue parlée familière. L'accent est mis sur la compréhension (les éléments acoustiques du langage sont mis en valeur) qui doit précéder la production. Il y a la priorité de l'oral sur l'écrit. L'insistance sur la correction de la prononciation et de la grammaire sert en

quelque sorte d'évaluation continue. L'apprentissage d'une langue seconde (L2) passe par l'oreille (l'aspect audio) et la vue (l'aspect visuel de la méthode). Ici, le non-verbal est pris en considération. L'apprentissage de la grammaire se fait de façon inductive, en situation dialoguée. Il est à noter que chaque dialogue de départ est centré sur un thème emprunté à la vie quotidienne. Sur le plan des structures grammaticales, il n'y a pas de critère de choix: la syntaxe relève d'une sélection intuitive. (Germain, 1993 : 153-161). Quant à la démarche proprement dite d'apprentissage de la grammaire, il est fondé sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes. La grammaire est considérée comme étant mise au service de la communication. Le seul but des pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer à leur tour en situation (Germain, Seguin, 1998 : 25). La méthode SGAV permet d'apprendre, relativement rapidement, à communiquer oralement avec les natifs, mais elle ne permet pas de comprendre facilement les natifs entre eux ou dans les médias (Germain, 1993 : 161).

4. Approche communicative fonctionnelle-notionnelle actionnelle

L'approche communicative recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère (LE) et donc d'acquérir une compétence de communication. La langue est vue comme un instrument d'interaction sociale. Les quatre habiletés (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale) peuvent être développées, tout dépendant des besoins langagiers des apprenants. Le but général est d'en arriver à ce que les apprenants communiquent de façon efficace en langue étrangère (Germain, 1993 : 202-203). « Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.). En ce sens, l'essentiel d'une compétence de communication résiderait dans les relations entre ces divers plans ou diverses composantes (Germain, 1991 cité dans Germain, 1993 : 203-204). Dans l'approche communicative l'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu. L'apprenant n'est plus considéré comme un être recevant de l'enseignant un ensemble de stimuli extérieurs, il est considéré comme un être actif capable de traiter de l'information. L'apprenant est considéré comme un partenaire dans la négociation du message communiqué. De plus, il est en grande partie responsable de son propre apprentissage. Le rôle de l'enseignant est moins directif et autoritaire que dans les méthodes traditionnelles. L'enseignant est un organisateur des

activités, il est informateur, évaluateur, animateur et négociateur. L'enseignant peut utiliser des documents authentiques (un éditorial de journal, un menu de restaurant, un calendrier, etc.). Le choix des documents authentiques doit correspondre aux besoins langagiers et aux intérêts des apprenants. Ensuite, la connaissance du monde de l'apprenant joue un rôle important dans ce processus. La connaissance du monde serait faite de schémas de base provenant des connaissances antérieures des apprenants. Par culture, l'approche communicative fait référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non-verbal qui accompagne toute communication linguistique. Cette approche met l'accent sur le processus plutôt que sur le produit de la communication (Germain, 1993 : 204-207).

La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés. « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (...) L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer ». (Conseil de l'Europe C.E., Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2001 :15).

On a mentionné plusieurs fois que l'un des buts de l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle actionnelle est faire acquérir une compétence de communication aux apprenants. Cette compétence de communication est différemment décrite dans les différents modèles (Canale & Swain, modèle SPEAKING donné par Dell Hymes...). Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) distingue trois composantes de la compétence de communication – compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique. On va trouver la compétence grammaticale dans le cadre de la compétence linguistique. Le CECR définit la

compétence grammaticale comme la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. « La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (Conseil de l'Europe C.E., Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2001 : 89). Le CECR ainsi propose des échelles de la connaissance de langue selon les niveaux. On distingue six niveaux de référence qui couvrent l'espace pour l'apprentissage des langues européennes. La division initiale couvre trois niveaux généraux : A, B et C. Le niveau A désigne un utilisateur élémentaire, le niveau B- utilisateur indépendant et le niveau C- utilisateur expérimenté. Chaque niveau de base est encore divisé en deux niveaux, 1 et 2. Ainsi on distingue les niveaux A1 (introductif ou de découverte) et A2 (intermédiaire ou de survie), B1 (niveau seuil), et B2 (avancé ou indépendant), C1 (autonome) et C2 (maîtrise). Les niveaux communs de référence sont résumés à partir d'une banque « d'exemples de descripteurs ». Pour en faciliter la consultation, les échelles de descripteurs sont divisées en trois métacatégories du schéma descriptif : activités communicatives (la réception, l'interaction et la production), stratégies et compétences communicatives langagières (compétence linguistique, communicative et sociolinguistique). Les descripteurs tendent à définir ce que l'apprenant est capable de faire et ils sont formulés de manière positive, même aux niveaux inférieurs. Quelquefois des limites peuvent néanmoins être exprimées. Chaque descripteur est bref, clair et son interprétation ne dépend pas des autres descripteurs (Conseil de l'Europe C.E., Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2001 :25-35).

Selon l'échelle globale des niveaux communs de compétences l'apprenant au niveau A1 « peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. » (Conseil de l'Europe C.E., Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2001 :25). En ce qui concerne la connaissance grammaticale, selon l'échelle que donne le CECR, l'apprenant au niveau A1 a un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. À propos du niveau A2, selon l'échelle globale,

l'apprenant « peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats » (Conseil de l'Europe C.E., Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2001 :25). Suivant l'échelle de la correction grammaticale, l'apprenant à ce niveau « peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair » (Conseil de l'Europe C.E., Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2001 : 90).

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire en approche communicative fonctionnelle-notionnelle actionnelle, il y a plusieurs façons de traitement de la grammaire. On doit tenir compte du traitement et de l'utilisation des erreurs commises, de la systématisation de points de grammaire découverts de conceptualisation (activité qui fait appel à la réflexion de l'apprenant; il s'agit d'examen ou écoute d'un corpus présentant une structure dont on souhaite faire découvrir le fonctionnement), la fixation de ces points de grammaire et leur appropriation par les apprenants, le réemploi dans une situation contextualisée, visant à l'acquisition d'une réelle compétence communicative. Les manuels de langue ne sont pas tous d'accord sur la façon de traiter la grammaire. Certains accordent une très grande place aux conceptualisations et très peu à la grammaire explicite, d'autres privilégient la formation de solides bases grammaticales sur lesquelles l'apprenant bâtira sa compétence communicative. Après l'activité de conceptualisation suit une activité de systématisation où il s'agit d'amener les apprenants à faire point sur ce qu'ils connaissent du fonctionnement d'un fait linguistique. Pour cela, on peut utiliser différents types d'exercices (choix multiples, compléter un tableau, etc.). Dans le cadre de l'activité d'appropriation et de fixation on utilisera des micro-dialogues modèles lesquels permettent l'intervention de l'apprenant sur le lexique et le thème dans lequel la structure est contextualisée. En plus, on peut faire pratiquer une structure de façon intensive, mais en situation de communication. En ce qui concerne la conceptualisation grammaticale, elle sollicite des capacités intellectuelles médianes et supérieures : analyse, réflexion, déduction, synthèse. (Tagliante, 1996 : 155-159).

À propos des capacités intellectuelles, en 1956 le psychologue américain Benjamin Bloom a présenté son modèle pédagogique qui propose une classification des niveaux et des objectifs d'acquisition des connaissances. Sa taxonomie est constituée de six catégories (ou niveaux) hiérarchisées selon le degré de complexité, des plus simples jusqu'aux plus complexes. Il s'agit de catégories suivantes : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation. Au début de l'apprentissage, l'objectif de l'enseignant sera de faire acquérir à l'élève débutant un minimum de savoir ou de connaissances sur la langue qu'il souhaite d'étudier. Ces savoirs, les élèves va les, à son rythme, organiser, manipuler, trier, assimiler, s'approprier, de manière à pouvoir en faire autre chose que de les réciter ou les garder en mémoire.

Parmi les activités de grammaire on peut distinguer celles qui font plus appel à des capacités de type traditionnel, comme l'explication donnée par l'enseignant, la mémorisation, la compréhension et l'application des règles (donc la grammaire explicite), de celles où aucune explication n'est donnée par l'enseignant (grammaire implicite), ou de celles où la grammaire se découvre et s'apprend dans des activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue et la conceptualisation des règles provisoires (démarche inductive). Ainsi, on peut distinguer les exercices lacunaires, les exercices de transformation, de reconnaissance, etc. (Tagliante, 1996 : 159-160).

5. Enseignement et apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère

Tout d'abord on va se poser la question peut-on apprendre/enseigner une langue sans passer par un enseignement grammatical? Cette question concerne de nombreux enseignants qui mettent l'accent sur la compétence de communication. Si par enseignement de la grammaire on entend les activités qui visent à décrire le fonctionnement de la langue par le moyen de règles et l'usage d'un métalangage, ce type d'intervention n'est pas indispensable pour permettre aux apprenants d'accéder à une compétence de communication. On peut se poser une autre question : tout enseignement grammatical passe-t-il forcément par une leçon de grammaire ou par des exercices grammaticaux ? Enfin, la compréhension des règles de grammaire expliquées en langue étrangère n'est pas suffisante, ce qui pose le problème aux apprenants aux niveaux élémentaires. Pour cette raison, certains enseignants introduisent des cours de grammaire en langue maternelle. On pourrait conclure qu'enseigner la grammaire revient à un certain style d'apprentissage (Vigner, 2004 : 9-10).

5.1. Les hypothèses de Krashen et Pienemann

Au cours des dernières années, deux hypothèses touchant à l'apprentissage de certains aspects grammaticaux d'une L2 ont été émises. Il s'agit des hypothèses de Krashen d'une part, et de Pienemann d'autre part. Selon Krashen l'apprentissage grammatical pourrait nuire au développement d'une compétence de communication. D'après Krashen, pour apprendre une langue étrangère, il n'est pas nécessaire de parler ou d'écrire, seules les activités de compréhension comptent. Selon lui, il est préférable de laisser les apprenants parler seulement au moment où ils se sentent prêts à le faire. Ainsi, il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire pour maîtriser une langue étrangère, les exercices grammaticaux empêchent les apprenants de communiquer de manière authentique. Quant à Pienemann, il croit que certaines structures linguistiques se développent en suivant des stades prédéterminés. C'est l'hypothèse de non-apprenabilité de certaines formes grammaticales, en langue seconde. En s'intéressant de plus près aux caractéristiques de la grammaire interne de l'apprenant, certains chercheurs ont conclu que le développement de certains phénomènes d'ordre morphosyntaxique se faisait en suivant un certain nombre d'étapes ou de stades précis. Ainsi, certaines formes grammaticales paraissent être apprises facilement, alors que d'autres ne paraissent pas pouvoir être apprises par les apprenants. Donc, il serait vain de persister à enseigner des éléments grammaticaux d'un stade ultérieur, si les étapes précédentes n'ont pas d'abord été franchies par l'apprenant. Pienemann a pu observer que certaines structures grammaticales ne pouvaient pas être apprises : elles seraient non apprenables et n'auraient pas intérêt à être enseignées. Telles sont ses hypothèses de la non-apprenabilité et de la non-enseignabilité (Germain, Seguin, 1998 : 125-135).

5.2. Le développement cognitif de l'enfant

On pourrait relier cette théorie de Pienemann avec les stades du développement cognitif de l'enfant mis en évidence par J. Piaget. Le constructivisme piagétien intègre l'aspect dynamique du développement de l'enfant. Donc, l'enfant progresse à travers les stades. J. Piaget distingue quatre stades du développement cognitif, ce sont : stade sensori-moteur (zéro à dix-huit mois), période préopératoire (dix-huit mois à six/sept ans), période opératoire (sept à douze ans), période des opérations formelles (à partir de onze/douze ans) (O'Neil, 1993: 192). Au troisième stade, donc à l'âge de six/sept à onze/douze ans apparaissent des opérations logiques qui portent sur les données de la réalité. C'est le registre opératoire concret du fonctionnement intellectuel de l'adulte. Au dernier stade du développement

cognitif, les opérations portent sur des propositions verbales. À ce stade l'enfant peut penser de manière abstraite. On sera intéressé au stade des opérations formelles (qui commence, selon Piaget, à l'âge de onze ans), parce que notre recherche a été faite auprès des élèves de cinquième et sixième classe, donc il s'agit des enfants de l'âge de onze et de douze ans. Quant à l'enseignement de la grammaire aux enfants de sept à onze ans, Vilke (in Vrhovac, 2001 : 14-19) souligne qu'il y a certaines conditions qui doivent être accomplies. Premièrement, la grammaire devrait être enseignée à travers des catégories fonctionnelles et pas grammaticales. La grammaire est une présentation abstraite de la langue, et les enfants de sept à onze ans, donc au stade des opérations concrètes, ne peuvent pas comprendre les concepts abstraits. En revanche, ils peuvent mémoriser les règles grammaticales, mais sans être conscients de leur signification. Ils les mémorisent de la même manière qu'un poème. Les méthodes traditionnelles ont abusé de cette compétence des enfants. À ce stade, l'une des caractéristiques très importante des enfants est leur égoïsme. Ils veulent exprimer, par exemple, que quelque chose appartient à eux et pas à quelqu'un d'autre. Donc, ils seront capables d'apprendre à exprimer la possession, une des catégories grammaticales. Ensuite, quand on enseigne la grammaire aux apprenants de l'âge mentionnée, on doit sélectionner les catégories grammaticales qu'on va enseigner. Il y a des catégories grammaticales qui sont très ou trop abstraites pour les apprenants. Ce sont, par exemple, les verbes auxiliaires ou les articles. Par suite, on doit limiter l'usage de la terminologie grammaticale. Comme on a déjà mentionné, les élèves peuvent mémoriser toutes les règles grammaticales comme les perroquets, mais ces concepts sont trop abstraits pour qu'ils les comprennent. Pour cette raison, on devrait utiliser la terminologie grammaticale avec beaucoup de précaution. En plus, il est important qu'on tolère les erreurs grammaticales. Si on corrige les erreurs de type grammatical tout le temps, cela peut être contre-productif. L'enfant va devenir frustré et perdre la motivation pour apprendre la langue. Enfin, on ne doit pas négliger les catégories socioculturelles. On peut contraster les conventions socioculturelles de deux langues pour faciliter l'apprentissage.

Les professeurs travaillant à l'Alliance française à Zagreb ont conçu une approche spécifique de l'enseignement de la langue française aux enfants qui commencent leur apprentissage à l'âge précoce. Les enfants s'approprient d'un vocabulaire assez riche, mais ce que pose le plus grand problème aux enseignants c'est la question comment enseigner la grammaire. Enseigner la grammaire aux enfants d'une manière traditionnelle serait fastidieux et inutile, parce que les enfants ne sont pas capables d'appliquer les règles dans la communication. Ils

apprennent la grammaire à travers un contexte, c'est-à-dire dans une situation de communication. Les petits enfants apprennent la langue à travers des activités ludiques (les jeux, les comptines, etc.). Ils apprennent à communiquer en langue étrangère sans être conscient de cet apprentissage. Pour eux, une telle classe de langue est la classe de jeu, mais en langue étrangère (Marinović Kolbah, Parašić Zahija in : Vrhovac, 1999 :225-229).

On sait bien que la connaissance des règles grammaticales est nécessaire pour une communication correcte et compréhensible. La grammaire nous aide à exprimer les actions passées, à donner un ordre, etc. Bien que la grammaire ait une place importante dans la classe de langue, on doit centrer l'apprentissage sur des situations de communication plutôt qu'à une règle grammaticale en soi. La grammaire est enseignée graduellement, selon la motivation et la capacité de l'enfant. Il s'agit du mouvement du lexique vers la grammaire. À travers des structures répétées, l'élève devient conscient des structures grammaticales qui créent le système langagier. La motivation capitale est toujours la communication. Les professeurs mentionnés nous donnent un exemple comment présenter l'expression du passé aux élèves de dix ou onze ans, donc à la cinquième classe. Le but est de faire apprendre les verbes du passé (passé composé et imparfait) et leur usage dans la communication. On commence avec une activité ludique. D'abord les élèves doivent couper les photos des personnes, des actions et des lieux. L'enseignant choisit les photos avec lesquelles on peut raconter une histoire. Il est important d'expliquer en langue maternelle quels sont les actions, les descriptions, etc. L'enseignant colle les photos au tableau et les enfants racontent l'histoire. L'enseignant corrige les erreurs. Les élèves doivent conclure encore une fois quand on utilise le passé composé et quand l'imparfait. Dans l'activité suivante, on écrit au tableau les verbes au passé composé et les verbes à l'imparfait. On souligne les terminaisons et attire l'attention sur les verbes auxiliaires. La phase suivante est l'explication de l'usage des adverbes temporels. Le but principal est de faire remarquer par l'élève la différence dans l'usage de deux temps verbaux, donc la différence entre l'action et description. Ici on donne la préférence aux photos plutôt qu'au texte. De cette manière les élèves peuvent voir clairement la différence entre la description et l'action. L'autre avantage est que la classe entière participe à l'imagination de l'histoire et à l'évaluation des temps verbaux choisis. L'approche décrite insiste sur l'autonomie des apprenants. Ils apprennent à exprimer le passé sans l'être vraiment conscients (Marinović Kolbah, Parašić Zahija in: Vrhovac, 1999 : 225-229).

Les conditions mentionnées sont valables pour l'enseignement de la grammaire aux enfants de sept à douze ans. Quant à l'enseignement grammatical aux enfants de douze ans et plus, ils

sont déjà capables de comprendre la terminologie grammaticale, mais cela ne signifie pas qu'on doit l'abuser. Selon Piaget, les enfants après l'âge de douze ans, graduellement développent la capacité de comprendre le système grammatical de la langue. Donc, la grammaire d'une langue étrangère peut être assez compréhensible si présenté d'une manière propre (Vilke in :Vrhovac, 2001: 14-19).

5.3.Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère

Dans un contexte institutionnel, l'enseignement/ apprentissage explicite et implicite s'entremêlent, mais certaines activités de classe privilégient l'une ou l'autre approche. L'activité métalinguistique se manifeste différemment selon le cas. Certaines activités (p.ex. les exercices) font place à un discours explicitement métalinguistique par le fait qu'il contient une terminologie spécialisée (de règles de grammaire par exemple) (Cicurel, 1985 : 23). On a dit que la grammaire doit être présentée aux apprenants d'une manière propre. Par manière propre on pense aux explications adéquates à l'âge des apprenants et de cette manière compréhensibles pour ceux-ci. Ici on parle de la grammaire pédagogisée ou pédagogique. Nous appelons la grammaire pédagogique les descriptions pédagogisées de cette langue qui font l'objet de l'enseignement/ apprentissage. Dans la classe, les informations et les explications sont transmises non seulement par le contenu des leçons mais aussi par l'interaction pédagogique et, en premier lieu, par l'enseignant. Non seulement par les données qu'il fournit (exemples, explications, etc.), mais aussi, s'il conduit la classe en langue étrangère, par son propre discours. L'enseignant est lui-même une grammaire pédagogique et sa propre connaissance de la langue étrangère, ainsi que la façon dont il l'investit dans ses pratiques d'enseignement, constituent une composante importante de la grammaire pédagogique à laquelle se trouvent exposés les apprenants, et à partir de laquelle se construit leur grammaire d'apprentissage (les connaissances appropriées par l'apprenant au cours de son processus d'apprentissage) (Besse et Porquier, 1984 : 185-195). Toutefois, il s'agit d'un métalangage qui tient compte de l'identité du public. L'enseignant fait subir à la grammaire des transformations importantes afin qu'elle puisse être comprise par des élèves. Remarquons que le discours oral de l'enseignant sur la grammaire ne ressemble que de très loin aux discours grammaticaux écrits des grammaires et manuels. C'est parce que l'objet des explications grammaticales n'est pas tant de décrire la langue que de l'enseigner. Pour expliquer un point syntaxique, l'enseignant fait appel à certains modèles qui ont pour but d'aider l'apprenant à comprendre et à utiliser la structure étudiée. Un des facteurs dont il doit tenir compte est le patrimoine métalinguistique des apprenants, c'est-à-dire l'ensemble des

connaissances métalinguistiques possédées par ces derniers (Cicurel, 1985 : 59-60). Le patrimoine métalinguistique on peut nommer aussi répertoire grammatical. « Le répertoire grammatical peut être défini comme l'ensemble, pour toutes les langues que l'apprenant connaît, des règles de fonctionnement dont il a conscience et qu'il peut formuler à l'aide de règles métalinguistiques » (Cuq, 1996 : 72). Pour expliquer un fait syntaxique, l'enseignant ne peut utiliser des catégories métalinguistiques totalement inconnues des apprenants, à moins qu'il ne les explicite au préalable. On peut supposer que le pédagogue ne va pas donner une explication exhaustive du phénomène afin de ne pas créer de confusion chez ses apprenants (Cicurel, 1985 : 59-60). « Nous avons vu qu'il n'y a pas de réflexion grammaticale sans présupposés métalinguistiques, sans modèle construisant cette réflexion. Or, il n'est pas dit que les apprenants disposent du même modèle que le professeur, tout comme le modèle du professeur n'est pas nécessairement le même que celui qu'on peut induire de la progression et des exercices du cours. Mieux vaut alors laisser les apprenants se forger, au cours d'échanges, les instruments transitoires de réflexion grammaticale dont ils éprouvent le besoin à tel moment de leur apprentissage selon les points de vue métalinguistiques qui sont les leurs » (Besse, 1977 cité dans Cicurel, 1985 : 60).

L'enseignant utilise un langage grammatical spécifique souvent simplifié pour pouvoir être compris de son public d'élèves. Il se sert de conventions (gestes, mots clés, etc.) qui permettent de gagner du temps, de se référer à une règle sans pour autant avoir besoin de l'énoncer. Ainsi, le discours grammatical dans une classe de langue est morcelé et éclaté, il se manifeste par rappels, par symboles parfois seulement connus des participants de groupe-classe. Donc, l'enseignant connaît le « bagage » métalinguistique de son public et adapte son langage grammatical à ce savoir. Ici on parle de langage para-grammatical (Cicurel, 1985 :61-62).

Il y a des situations dans la classe de langue où les apprenants pratiquent le métalangage sans le savoir. Selon le cas, l'enseignant demande à l'apprenant de prouver qu'il a compris, de montrer qu'il a la capacité d'utiliser une structure. On peut supposer que sa conscience métalinguistique n'est pas la même dans les différentes situations. Dans les activités explicitement métalinguistiques (exercices, compréhension écrite et orale de textes) les apprenants savent qu'ils effectuent un travail sur la langue. Le code communicatif veut qu'ils prouvent qu'ils ont compris le discours en langue étrangère et qu'ils sont aptes à en produire. Dans les activités de simulation, la conscience métalinguistique des apprenants est diffuse. Ils produisent des discours simulés dont ils ne sont pas les véritables énonciateurs. Ils savent que

les échanges sont d'ordre de l'imaginaire. Les actes de parole ne sont pas effectivement réalisés. Si un élève propose une tasse de thé à un autre, il a fictivement réalisé l'acte d'offrir du thé car aucune tasse de thé ne suivra sa proposition et aucun apprenant ne pense qu'il va réellement se voir offrir du thé. La troisième situation où on peut observer la conscience métalinguistique des apprenants sont les activités impliquant un travail ne portant pas seulement sur le code linguistique (enquêtes, débats, etc.). Ici l'enjeu est pour les apprenants d'apporter des éléments de savoir, dans des domaines divers (Cicurel, 1985 :27-34).

Mais quelle que soit l'activité en cours, si l'apprenant ne comprend pas, il peut demander une explication. Ses stratégies de demande métalinguistique ne varient pas considérablement. Il va simplement répéter le mot incompris ou le faire précéder d'un énoncé comme *je ne comprends pas/ pourquoi*. Dans la classe de langue le procédé métalinguistique qui revient le plus souvent est la répétition. L'apprenant répète pour essayer de comprendre, pour demander un complément d'information, pour tester une hypothèse. À cause de méconnaissance du métalangage les apprenants ne peuvent pas formuler clairement leur demande métalinguistique ce qui empêche l'enseignant de porter son explication sur le point d'énoncé que l'apprenant ne comprend pas. Cicurel (1985 :36) donne un exemple de ce type. Le but est d'expliquer le fonctionnement de l'énoncé *je l'ai lu*. L'enseignant croit que c'est le pronom qui pose un problème et propose des substitutions : *j'ai lu son œuvre*. Cependant, les questions de l'apprenant indiquent qu'il s'intéresse plutôt à la forme du verbe qu'au pronom (*je l'ai lu ? ma pas je lu, l, u. non je lui lu*). Très probablement il y a pour lui confusion entre les formes du présent (*je lis*) et celles du passé composé (*j'ai lu*). Si l'apprenant avait pu dire : *comment se décompose / je l'ai lu/ ou quel est le présent du verbe lire*, l'enseignant pourrait lui donner une explication satisfaisante.

Ceci pose un problème pédagogique car on peut se demander si l'enseignement d'un métalangage minimal n'améliorerait pas la communication au sein de la classe. Communiquer en langue étrangère n'est pas dissociable de la communication à propos de la langue puisque l'enjeu reste le même – apprendre la langue. Donc, activité métalinguistique et activité de communication sont indissociables. Dans une perspective fonctionnelle-communicative la fonction métalinguistique paraît être une priorité. La réalisation des actes de parole comme *je n'ai pas bien compris, pouvez-vous répéter ?* ne figure pas en priorité dans la plupart des manuels de français langue étrangère. Il semble, toutefois, que les matériaux pédagogiques les plus récents intègrent le discours métalinguistique dans leur programme d'apprentissage. Quant à l'introduction du métalangage dans le cours lui-même, rares sont les enseignants qui font un réel travail sur les actes de formulation métalinguistique des apprenants. Ainsi, la

demande d'explication comporte presque toujours des erreurs, même dans les niveaux avancés. Par exemple, lorsque l'apprenant demande *comment différent?* l'enseignant ne corrige pas la formulation de la demande d'explication mais répond à la question posée. Il serait donc souhaitable d'améliorer cette compétence à communiquer à propos de la langue. (Cicurel, 1985 : 116-120). Toutefois, « la classe reste un lieu où l'on parle de la langue et où l'on parle la langue pour l'apprendre (*ibid.* p.119). À propos de l'utilisation du métalangage en classe de langue, on pourrait conclure ce chapitre avec les mots de S.P.Corder : « Nos descriptions pédagogiques de la langue cible doivent être élaborées pour aider l'apprenant à apprendre *ce qu'il apprend*. Les descriptions pédagogiques sont des auxiliaires pour l'apprentissage et non l'objet de l'apprentissage » (Corder, 1973 cité dans Besse et Porquier, 1984 : 199).

5.4.Le rôle et la place de la langue maternelle

Les enseignants s'interrogent fréquemment sur la terminologie métalinguistique à adopter. Faut-il enseigner les catégories de la langue-cible ou se servir de celle de la langue maternelle ? Doit-on recourir à la langue maternelle ou donner toute explication dans la langue enseignée ? À ces interrogations, il est impossible de donner une réponse unique car on doit prendre en compte les situations d'enseignement (Cicurel, 1985 :112). La langue maternelle n'est jamais réellement absente de la classe, car les apprenants, même très jeunes, interprètent à leur façon la langue étrangère. Néanmoins, le problème se pose de la place et du rôle à faire jouer à la langue maternelle, et, ici comme ailleurs, il n'y a pas de véritable consensus. Si l'objectif est la maîtrise de la langue étrangère, la place de la langue maternelle peut être assez importante au début, pour mettre les enfants en confiance et leur faciliter la tâche, mais aux niveaux suivants aura tendance à diminuer petit à petit. Par contre, si l'objectif est surtout la sensibilisation aux langues étrangères, la place de la langue maternelle aura tendance à rester assez importante (O'Neil, 1993 : 240-241).

La langue maternelle est en grande mesure présente dans la classe de langue. Parfois les initiateurs sont les apprenants, parfois les enseignants. On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à leur langue maternelle, parce que, suffisamment maîtrisée, permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante. Ensuite, le fait que cette langue soit partagée par l'ensemble des apprenants et, dans la plupart des cas, par l'enseignant lui-même, renforce sans doute son usage. Ce facteur est accentué par l'artificialité de la situation scolaire

d'apprentissage des langues. Lorsque c'est l'enseignant qui recourt à la langue maternelle, il le fait dans différentes situations, qui relèvent généralement de trois rôles essentiels de la classe de langue. Premièrement, il le fait dans les situations de la gestion de la communication et de l'organisation pédagogique. L'enseignant peut utiliser la langue première pour introduire une activité ou un échange, solliciter les élèves, relier des séquences, changer d'activité, etc. Ce type d'incursion de la langue maternelle est généralement assez bref, laissant rapidement la place à la langue étrangère pour la suite d'échange. Ensuite, l'enseignant a recours à la langue première pour le guidage, la facilitation et l'évaluation dans l'accès au sens. Il le fait pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants, pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses et contrôler leur interprétation. Finalement, il utilise la langue maternelle dans les situations de l'explication métalinguistique. L'enseignant utilise de différents procédés (répétition, reformulation, paraphrases, etc.) pour construire avec les élèves une réflexion sur la langue étrangère. Puisque les apprenants peuvent manifester des difficultés de compréhension dues à des lacunes d'ordre terminologique en langue étrangère, la langue maternelle s'impose comme un moyen plus sûr de s'assurer de la compréhension de phénomènes grammaticaux (Castellotti, 2001 :48-54).

On peut constater une présence constante de la langue première en classe de langue étrangère, mais elle se manifeste de manière très hétérogène d'une classe à l'autre, d'un enseignant à l'autre. Un rôle non négligeable jouent le degré de compétence des apprenants et la nature des activités (*ibid*, p.55)

5.4.1. La langue maternelle et la réflexion métalinguistique

Les plus fréquents recours à la langue maternelle font les activités de réflexion métalinguistique, tant de la part des apprenants, qui demandent des explications, que de celle des enseignants, qui anticipent les difficultés supposées de compréhension de la part des apprenants et initient d'eux-mêmes le passage à la langue maternelle (Castellotti, 2001 :56).

Les deux linguistes Fries et Lado abordent la question de l'apprentissage des langues à travers une comparaison de leurs systèmes respectifs. Fries affirme que « les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant » (cité par Besse et Porquier, 1984 : 200). Ils proposent de comparer deux langues, la langue première et la langue cible, afin de mettre en évidence les différences et les similitudes entre les deux langues. Ainsi on pourra prévoir ce qui, de la langue maternelle, peut être transféré sans difficulté à une nouvelle langue, parce que les individus tendent à transférer dans la

langue étrangère les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle. Ce qui est similaire est facile à apprendre, et ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et à des erreurs (Besse et Porquier, 1984 : 201). Ces interférences se manifestent dans l'interlangue de l'apprenant. Dans sa constitution entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Si, du point de vue métalinguistique, les programmes et instructions officielles s'accordent généralement pour encourager un travail comparatif entre la langue à apprendre et la langue maternelle, de nombreux systèmes éducatifs pratiquent un cloisonnement disciplinaire étroit et souvent rigoureusement étanche. Toutefois, on peut témoigner le manque de cohésion dans le développement de la réflexion métalinguistique en langue première et en langue étrangère. La raison pour expliquer ce manque renvoie à la différence d'objectifs concernés par ces activités dans les domaines de ces deux langues. En langue première l'élève raisonne sur un système qu'il connaît bien. Il s'agit d'approfondir, préciser et étendre des compétences qu'il possède déjà. En langue étrangère, les activités de réflexion métalinguistique ont une toute autre finalité : elles ne s'appuient pas sur une compétence de communication déjà installée, mais visent au contraire à la construire et à l'améliorer. Lorsqu'un apprenant aborde l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, il a généralement, déjà construit ou amorcé la construction d'une réflexion métalinguistique organisée en langue première. Les compétences acquises dans ce domaine peuvent alors être utilement mobilisées pour asseoir les nouveaux apprentissages. Un certain nombre d'observations empiriques plaident en effet pour l'existence d'une interdépendance du point de vue du développement des capacités dans les deux langues ou d'une influence réciproque sur le plan des acquis. Les enseignants interrogés sur cette question voient la source importante de difficultés et d'échec dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans la maîtrise insuffisante de la langue première (Castellotti, 2001 : 71-82).

5.4.2. La zone proximale de développement

Une autre personne qui disait que la langue maternelle est le substrat indispensable à l'acquisition d'une langue étrangère était le psychologue soviétique Lev Vigotsky. Il est considéré comme un des psychologues les plus importants du 20^e siècle, ses travaux sont largement repris et discutés. Il a abordé le rapport entre la langue maternelle et la langue étrangère. Vigotsky considère que le processus de maturation psychique se manifeste dans la

mise en place de ce qu'il dénomme « fonction psychiques supérieures ». Ces structures se réalisent sous formes de systèmes de signes dont le langage est le principal. Ainsi la grammaire peut être considérée comme l'une de ces fonctions psychiques supérieures. À travers la pratique de la grammaire, l'enfant va acquérir le maniement du concept, c'est-à-dire l'aptitude à la généralisation. La langue maternelle occupe une place importante dans l'apprentissage des langues étrangères. C'est elle qui fournit la base sur laquelle le nouveau code pourra venir s'installer. En retour le travail sur la langue étrangère apporte une connaissance supérieure de la langue maternelle. Dans la conception vigotskienne toute acquisition se ramène au processus qui permet le passage d'un système de signes extérieur au sujet vers son intérieur (passage de l'inter à l'intra-psychique). Autrement dit, pour que l'acquisition d'un nouveau système soit possible il faut que le sujet dispose auparavant de structures psychiques internes susceptibles de permettre la nouvelle acquisition. Vigotsky assigne un espace théorique spécifique à l'accomplissement de cette rencontre entre intériorité et extériorité du sujet, c'est ce qu'il dénomme « zone proximale de développement ». (Mallet in : Garabédian, 1991 : 82-84). Pour la définir Vigotsky souligne que « en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul. (...) La zone de proche développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement » (Vigotsky, 1985 cité par Garabédian, 1991 : 84). Appliqué à l'apprentissage d'une langue étrangère il indique que celui-ci est à entendre comme l'acquisition d'un nouveau système de signes à partir de systèmes déjà intériorisés au sein desquels la langue maternelle occupe une place centrale. Quand même, l'articulation de l'individuel et du signe linguistique se réalise spontanément en langue maternelle, mais en langue étrangère il faut la construire. « C'est pourquoi il est fondamental de favoriser au maximum une approche active de la langue étrangère (...) » (Mallet in : Garabédian, 1991 : 90).

5.5. Les différentes démarches de l'activité grammaticale

Au début de ce chapitre (5. *Enseignement et apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère*) on a constaté qu'enseigner la grammaire, enfin, revient à un certain style d'apprentissage. On a aussi mentionné que la connaissance des règles grammaticales est nécessaire pour une communication correcte et compréhensible. Quant à l'enseignement des

règles il y a plusieurs démarches qu'on peut adopter. On a vu un exemple donné par les professeurs de l'Alliance française à Zagreb comment présenter un point grammatical aux élèves. Prenant en compte toutes les théories sur les capacités intellectuelles des enfants, leur développement cognitif et bagage métalinguistique, on peut faire choix de démarche à adopter pour faire les apprenants acquérir l'usage d'une langue étrangère. Les questions qu'on peut se poser sur ce thème sont les suivantes : a) quant à l'enseignement de la grammaire d'une langue, l'objectif visé est-il de faire acquérir la grammaire intériorisée d'une langue ou de mettre l'accent sur des descriptions grammaticales ? b) quelle est la relation entre l'usage et les règles ? Qui doit précéder l'autre ? c) grammaire implicite ou explicite, quel approche adopter ? d) approche déductive ou inductive ? Ou autre ?

Vigner (2004 : 101-131) nous propose les réponses à ces questions.

Comme le point principal de notre recherche était de vérifier si les apprenants (il s'agit des enfants de onze et de douze ans) sont capables de vraiment acquérir les règles grammaticales ou s'ils les seulement mémorisent sans compréhension, et quel est leur attitude sur ce sujet, tout d'abord il convient de s'entendre sur ce que signifie l'expression « acquisition des règles ». Acquérir des règles peut s'opérer par d'autres voies que la seule connaissance de ces règles. Intérioriser des règles peut s'entendre au sens où l'enfant, dans sa communauté d'origine acquiert les usages de la langue. C'est l'acquisition qui se fonde sur la capacité du sujet à inférer un certain nombre de règles et de principes d'usage des énoncés qui resteront au niveau d'un savoir intuitif. Par l'acquisition de cette grammaire, les enfants vont progressivement se doter d'une intuition linguistique qui leur permettra de poser de jugements d'acceptabilité, de grammaticalité sur tel ou tel énoncé, sans que ces jugements se fondent sur un savoir explicite. « Il s'agit donc bien de « grammaticaliser » les données langagières auxquelles l'apprenant est exposé, et non d'enregistrer sous forme d'un répertoire des énoncés figés qui seraient restitués de façon quasi automatique à chaque fois que l'apprenant a le sentiment que leur usage s'impose. (...) Le rôle du professeur de la langue n'est donc pas de construire de façon délibérée ce système intériorisé de règles, mais empiriquement, de permettre à ses élèves de « grammaticaliser » un ensemble de données langagières en leur donnant les moyens de prendre place dans différentes situations d'échange (...) » (Vigner, 2004 : 102-103). Ceci explique pourquoi dans un certain nombre de méthodes existent des supports dont la fonction première n'a apparemment que peu de rapports avec la grammaire, mais qui favorisent cette intériorisation (jeux de rôles, simulations, échanges linguistiques, lectures variées, etc.) se fondant sur les principes d'un apprentissage incident, c'est-à-dire sur l'idée que l'élève pourra acquérir une compétence (la compétence linguistique ici) en

accomplissant une tâche qui détourne son attention de cet objectif fondamental. Mais, tout apprentissage guidé ne peut se limiter à exposer l'apprenant aux usages plus variés et espérer qu'il saura, par ses capacités perspectives et ses ressources intellectuelles propres, accéder aux règles qui lui permettront d'acquérir la grammaire de cette langue. Dans la classe de langue, non seulement qu'il faut organiser méthodiquement les contenus d'enseignement, mais il faut faire en sorte que la classe soit le lieu d'acquisition d'un savoir grammatical par lequel l'apprenant disposera à combiner en suites acceptables des unités de langue. L'insuffisante maîtrise des opérations de base aura pour l'effet d'empêcher l'apprenant de s'engager pleinement dans l'accomplissement d'opérations plus élaborées. Un travail de mémorisation pure semble cependant d'un intérêt médiocre si les apprenants ne peuvent pas, au-delà d'un énoncé particulier, repérer des schémas de phrase susceptibles d'être réinvestis dans d'autres situations de communication.

Une dimension d'apprentissage est la notion de la grammaire abordée de façon implicite. Il s'agit d'enseigner les règles sans les expliciter, de les placer au cœur même des pratiques de la langue, donc, « faire en sorte que la classe de français reste une classe de langue, sans se transformer en classe de grammaire » (*ibid.* p.108). On cache la règle dans les exercices et les opérations qui vont avec. À part de la démarche implicite, on peut désigner les éléments d'une langue en explicitant les règles. La question qu'on doit se poser est de savoir à quelles conditions le passage à une grammaire explicite peut être utile en classe. Actuellement, les deux sont souvent pratiquées, l'approche implicite précédant l'approche explicite, sachant cependant que les descriptions explicitées ne portent que sur un certain nombre de points limités et que l'essentiel de ce qui relève de la maîtrise de la langue relève d'approches intériorisées et implicites. Quant à la langue utilisée pendant l'approche explicite, il est préférable d'habituer assez rapidement les élèves à engager le travail de réflexion et d'analyse en langue étrangère, pour que la classe de langue soit un lieu d'échange et de communication, la langue constituant un objet parmi d'autre de cet échange. Dans l'approche explicite on peut appliquer deux démarches –inductive (de l'usage à la règle) et déductive (partant de la règle proposer l'application dans différents contextes d'utilisation). Induction et déduction ne constituent pas deux démarches exclusives l'une de l'autre, mais en fait, deux démarches complémentaires. Tout savoir acquis peut faire objet d'un réinvestissement explicite. Mais il est clair que dans une phase de découverte de la langue, de recherche de régularités, l'approche inductive aura toute sa place, approche déductive ne pouvant utilement s'engager que si les élèves disposent déjà d'un certain nombre d'acquis (*ibid.*p.108-130).

Intériorisation de la grammaire, approche implicite ou explicite peuvent se constituer en une succession de démarches, qui vont de la pratique intuitive à la connaissance grammaticale. Dans la réalité des apprentissages ces trois approches peuvent se chevaucher. Ce n'est pas là un fait de science, mais un choix pratique qui résulte d'une approche du travail qui peut évoluer selon les périodes et les sensibilités. « Pour autant s'il ne s'agit plus de jeter l'exclusive sur telle ou telle démarche, leur choix doit dépendre cependant des publics intéressés et, face à certains fonctionnements complexes de la langue, selon la langue d'origine des apprenants, le passage par une explication, l'utilisation raisonnable d'un métalangage simple, peut se révéler bénéfique » (Vigner, 2004 : 131). Un enseignement de la langue comprend forcément (quelle que soit la méthode utilisée ou démarche adoptée) une dimension grammaticale. Tout enseignement guidé est donc un enseignement grammaticalisé, sans qu'il comprenne pour autant des séances d'enseignement grammatical. Fondamentalement, un apprentissage réussi est celui par lequel un apprenant est parvenu à intérioriser les règles de la langue étrangère. Mais on peut estimer que l'éclairage apporté par les descriptions grammaticales peut contribuer à une meilleure intériorisation des règles. Il faut noter que « les descriptions grammaticales ne sont que des outils, elles ne sont jamais par elles-mêmes une fin, à moins de vouloir former des grammairiens (...) » (*ibid.*, p.128). Pour conclure ce chapitre on pourrait dire que, dans une vision communicative maximaliste, l'important est de faire en sorte que la communication soit efficace, fonctionnelle, même si la forme n'est pas toujours respectée. (Vigner, 2004 :108).

6. Les recherches expérimentales sur l'enseignement de la grammaire

L'une des recherches importantes sur les attitudes des apprenants face à la grammaire est celle faite par C.Foerster auprès des élèves de collège apprenant une langue étrangère. Les collégiens testés expriment des attitudes positives à l'égard de la grammaire. Ils la voient utile. Le nombre de ceux qui veulent un apprentissage sans faire de la grammaire ne dépasse jamais les trois élèves par groupe-classe. Une autre enquête similaire a été effectuée par Yang Kwang-Jane auprès de Chinois Taïwanais apprenant le français. Globalement, la grammaire est perçue comme une activité d'exercice, souvent difficile, mais dont la place et rôle dans l'enseignement est important. Les apprenants et les enseignants chinois testés jugent que la grammaire est primordiale dans l'apprentissage du français, surtout pour la compréhension (Cuq, 1996 :27-28).

Une autre recherche sur la façon d'enseignement de la grammaire dans les classes de français langue étrangère (FLE) a été faite auprès des enseignants en France par Marie-Christine Fourgeouse. Cette recherche s'est orientée dans trois directions : la place de la grammaire parmi les autres composantes linguistiques, les démarches suivies pour sa présentation, et le matériel privilégié pour l'enseignement. Pour les enseignants testés, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de langue, avant le lexique, la civilisation et la phonétique. Toutefois, il ne faut pas conclure que la grammaire est l'unique objet d'enseignement, car il est précisé que la compréhension et expression orales sont également importantes. Les enseignants de FLE appliquent le principe de l'approche communicative selon lequel l'apprentissage de la langue passe par des pratiques communicatives en langue cible, mais avec de la grammaire. Cette utilisation de la grammaire correspond aux attentes des apprenants, car c'est elle qui suscite le plus d'intérêt de leur part¹. Lorsque l'apprenant prend conscience d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique, même si le réemploi dans des situations de communication ne va pas toujours de soi. D'après les déclarations des enseignants, le temps consacré à la grammaire en classe de FLE varie entre 20 et 70% du cours. À trop vouloir répondre aux attentes des apprenants, les enseignants risquent de tomber dans le piège d'une focalisation excessive sur la grammaire, alors que celle-ci ne garantit pas nécessairement une bonne compétence communicative en français. Un tiers d'enseignants précise utiliser le métalangage le plus simple possible. Les enseignants craignent de ne pas être compris par leurs élèves, et sont donc contraints à une simplification maximale. D'après cette enquête, les deux tiers des enseignants préfèrent la démarche déductive pour présenter la grammaire. Un tiers des enseignants pratiquent un enseignement implicite de la grammaire, mais jamais de façon exclusive. En plus, dans les étapes suivies pour la grammaire, ils insistent sur la présence de la règle et des exercices. La majorité des enseignants propose des exercices de production orale et/ou écrite pour enseigner la grammaire. Les deux tiers des enseignants ont recours à des documents authentiques car ils sont insatisfaits du matériel pédagogique. Les données recueillies dans cette enquête montrent que les enseignants oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de l'approche communicative (Fourgeouse in : *Études de linguistique appliquée*, 2001/2 no 122, p.165-178).

¹ Lors d'une étude menée entre 1995 et 1997

En Croatie, les recherches sur l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire ont été faites par M. Vilke, B. Bartolović et Y. Vrhovac. On doit accentuer la recherche faite par Bartolović sur les capacités cognitives des enfants en apprentissage des langues étrangères. Cette recherche a montré que les enfants apprenant une langue étrangère développent des capacités intellectuelles plus hautes.

7. Objectifs et hypothèses de notre recherche

Comme la grammaire d'une langue étrangère, surtout la grammaire de la langue française, pose beaucoup de soucis comme aux apprenants ainsi aux enseignants, l'objectif de notre recherche est d'examiner quelles sont les attitudes des apprenants à l'égard de la grammaire et quelles sont les approches que les enseignants appliquent pour l'enseignement de celle-ci. On a examiné les différentes approches dans l'enseignement de la grammaire en classe de langue étrangère, ainsi que les capacités cognitives des jeunes apprenants qui veulent intérioriser un nouveau système linguistique. Dans notre recherche on s'est basé sur les attitudes et les intérêts des élèves (mais des enseignants aussi), le rôle et la place qu'ils accordent à la grammaire dans l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. En plus, on a accordé une place importante à leur développement cognitif, donc à leur capacité d'utiliser le métalangage et comprendre les règles grammaticales. Après avoir examiné les différentes théories sur le développement cognitif des enfants, leurs capacités intellectuelles et les avantages et les défauts des différentes approches d'enseignement de la grammaire dans une classe de langue, on peut poser des hypothèses. Nos hypothèses sont formulées comme suit :

- 1) les apprenants à l'âge de onze et de douze ans ne savent pas ce qu'est la grammaire;
- 2) le métalangage grammatical est trop compliqué pour les apprenants d'âge mentionné;
- 3) les apprenants ne peuvent pas comprendre les règles grammaticales;
- 4) les apprenants trouvent la grammaire comme un facteur important dans l'apprentissage d'une langue étrangère;
- 5) les apprenants trouvent la grammaire de la langue française difficile;
- 6) quant à l'enseignement de la grammaire en classe de langue, les enseignants recourent souvent à une grammaire traditionnelle

8. Méthodologie de la recherche

Notre recherche sur l'enseignement de la grammaire à l'école primaire a eu lieu dans des écoles primaires *Izidor Kršnjavi* et *Otok* de Zagreb. On a fait la recherche auprès de 109 apprenants au total, parmi lesquels 60 élèves étaient de 5^e classe et 49 élèves de 6^e classe. À l'école *I. Kršnjavi* on a examiné 21 apprenants de 5^e classe qui apprenaient le français durant cinq ans et 22 apprenants de 6^e classe qui ont suivi les cours de français pendant six ans. À l'école primaire *Otok* on a examiné 39 élèves de 5^e classe, parmi lesquels 17 élèves apprennent le français comme première langue étrangère, donc cela fait cinq ans qu'ils suivent les cours des français, et 22 élèves apprenant le français comme deuxième langue étrangère, donc ils étaient en train de leur deuxième année d'apprentissage. Ensuite, en 6^e classe de l'école *Otok* on a examiné 27 élèves qui apprenaient le français pendant trois ans. Les apprenants ont donc le niveau de français A1 (utilisateur élémentaire : introductif ou de découverte) et A2 (utilisateur élémentaire : intermédiaire ou de survie) selon le CECR. Il s'agit des enfants de l'âge de onze et de douze ans. On a choisi juste cette catégorie des apprenants car ils sont à l'âge auquel, selon Piaget, ils commencent à développer la pensée abstraite, c'est la période des opérations formelles. À part des apprenants, on a posé des questions à leurs enseignantes aussi (trois au total) pour vérifier si les réponses des apprenants correspondaient à celles de leurs enseignantes.

Pour obtenir les résultats on a utilisé le questionnaire comportant 20 questions (voir dans l'annexe). Il s'agit des questions du type de choix multiple. Les apprenants devaient choisir une des réponses proposées et justifier leur réponse. Seulement dans les questions 1 et 2 ils avaient la possibilité de choisir plusieurs réponses. Les apprenants ont rempli le questionnaire pendant leurs cours de français. Les questions ont porté sur la motivation des apprenants et sur leurs attitudes à l'égard de la grammaire française et à l'égard de la manière dont celle-ci leur est présentée en classe. Les enseignantes ont reçu un questionnaire similaire qui contient 19 questions. Quelques questions sont identiques à celles qu'ont eues les apprenants.

9. Analyse des résultats

Dans ce chapitre on va présenter les résultats obtenus au cours de notre recherche faite dans des écoles primaires de Zagreb. On va utiliser les résultats pour vérifier les hypothèses qu'on a posées dans le chapitre 7. On a organisé les questions selon leur type en plusieurs groupes.

9.1. La conscience métacognitive et la motivation des apprenants

Le premier groupe des questions porte sur la perception individuelle des apprenants de ce qu'ils font pendant la classe de français et sur ce qu'ils préfèrent. Comme le questionnaire était donné aux apprenants à la fin de leur leçon, la première question a porté sur le cours actuel. La première question posée aux élèves est : « *Qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui en classe de français ?* » On a posé cette question aux apprenants pour voir s'ils étaient conscients de ce qu'ils faisaient pendant le cours. Les apprenants avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses. La plupart des apprenants (81) a répondu qu'ils communiquaient, 63 apprenants ont dit qu'ils ont lu, 49 ont dit qu'ils ont abordé une nouvelle leçon et seulement 23 apprenants ont coché la réponse « *faire de la grammaire* ». Cinq apprenants ont dit qu'ils faisaient des exercices grammaticaux.

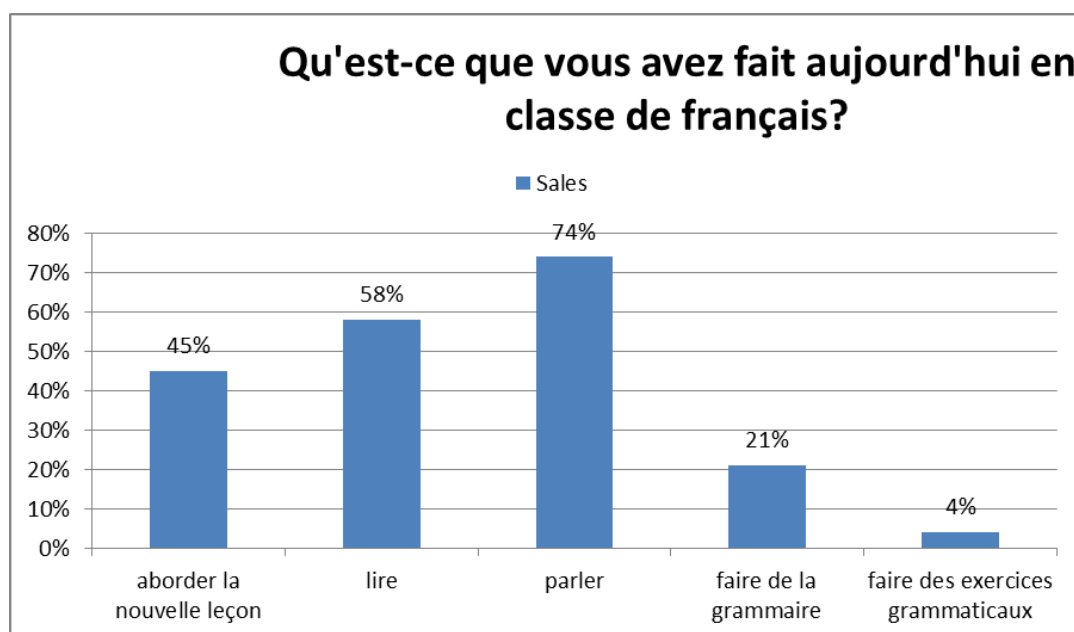


Diagramme 1 : La conscience métacognitive des apprenants

Étant donné que nous avons observé ces classes, on peut constater que leurs réponses ne sont pas tout à fait correctes. Ils ont coché la réponse « *faire de la grammaire* » lorsqu'ils ont répété les numéros et ils ont coché la réponse « *lire* » quand ils ont seulement répété ce que l'enseignante avait écrit au tableau. On peut voir que la majorité a dit qu'ils communiquaient, parce-que ils sous-entendent toute la communication qui se déroule dans la classe, même quand ils parlent entre eux en leur langue maternelle. La majorité des réponses coïncide avec celles des enseignantes.

La deuxième question qu'on leur a posée est « *Qu'est-ce que vous faites le plus souvent en classe de français ?* » À cette question ils pouvaient aussi donner plusieurs réponses. Comme dans la première question, la majorité a répondu qu'ils communiquaient (82 apprenants) et qu'ils lisaient (76 apprenants). 24 % des apprenants ont dit qu'ils faisaient des exercices grammaticaux et seulement 5 apprenants ont dit qu'ils jouaient et chantaient dans la classe.

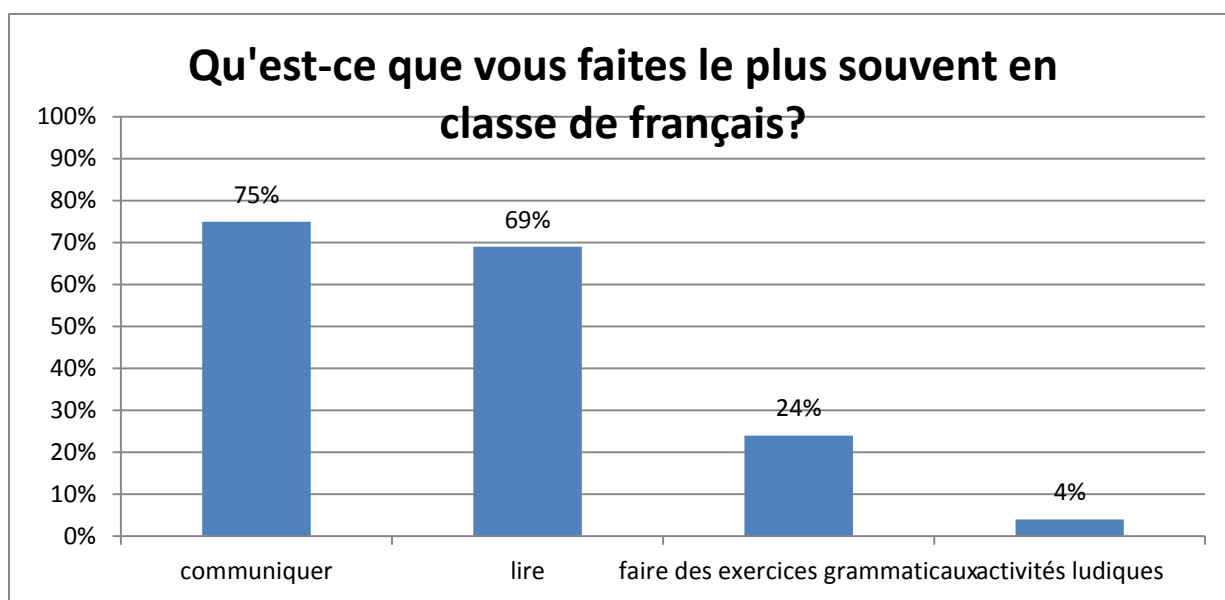


Diagramme 2 : La conscience métacognitive des apprenants

Aux enseignantes on a posé la question suivante : « *À quel élément linguistique vous donnez le plus d'importance dans la classe de langue ?* » Les réponses offertes sont les suivantes : a) le lexique, b) la prononciation, c) les éléments culturels, d) la grammaire, e) autre. Les enseignantes devaient choisir une réponse. Si elles ont coché la réponse e), elles devaient expliquer leur réponse. Deux enseignantes ont dit qu'elles tendent d'intégrer tous ces éléments dans la classe de langue, et seulement une enseignante a constaté qu'elle donne la priorité au lexique.

La troisième question porte sur la motivation des apprenants et leurs préférences : « *Quels sont les activités que tu préfères en classe de français ? Justifie ta réponse.* » Ici on n'a pas donné des réponses plausibles, les apprenants devaient formuler leurs propres réponses et les expliquer. La plupart des apprenants a dit qu'ils aiment communiquer (32), 26 aiment lire, 20 apprenants aiment quand ils abordent une nouvelle leçon, 9 apprenants préfèrent chanter en classe et 8 apprenants ont répondu qu'ils aiment faire des exercices et seulement cinq ont dit qu'ils préfèrent faire de la grammaire. Ce qui est surprenant est que seulement 5 apprenants ont dit qu'ils préfèrent le jeu et les activités ludiques. Quant à la justification de leurs réponses, la majorité a écrit qu'ils préfèrent communiquer dans la classe de langue parce que c'est intéressant et amusant. Comme un facteur très important, ils ont souligné que la communication est le contraire des activités d'écriture qu'ils n'aiment pas du tout. Ensuite, ils ont mentionné que la compréhension et production orales les aide à mieux apprendre et comprendre la langue étrangère. Les 26 apprenants (23 %) qui préfèrent lire expliquent que c'est l'activité la plus facile. Ils n'éprouvent pas de difficultés de prononciation et pour cette raison ils trouvent la lecture très facile. En plus, ils mentionnent que c'est la manière la plus rapide à acquérir le vocabulaire français. Ceux qui préfèrent aborder une nouvelle leçon disent que c'est l'activité la plus intéressante et la plus dynamique. Les apprenants aiment chanter parce que c'est amusant et cela n'exige pas un travail intellectuel. Ceux qui aiment faire des exercices grammaticaux disent qu'ils trouvent les activités de ce genre faciles. Enfin, tous les apprenants préfèrent les activités amusantes qui n'exigent pas un travail sérieux. Ils ont donc composé leurs réponses selon les activités qu'ils trouvent intéressantes et faciles.

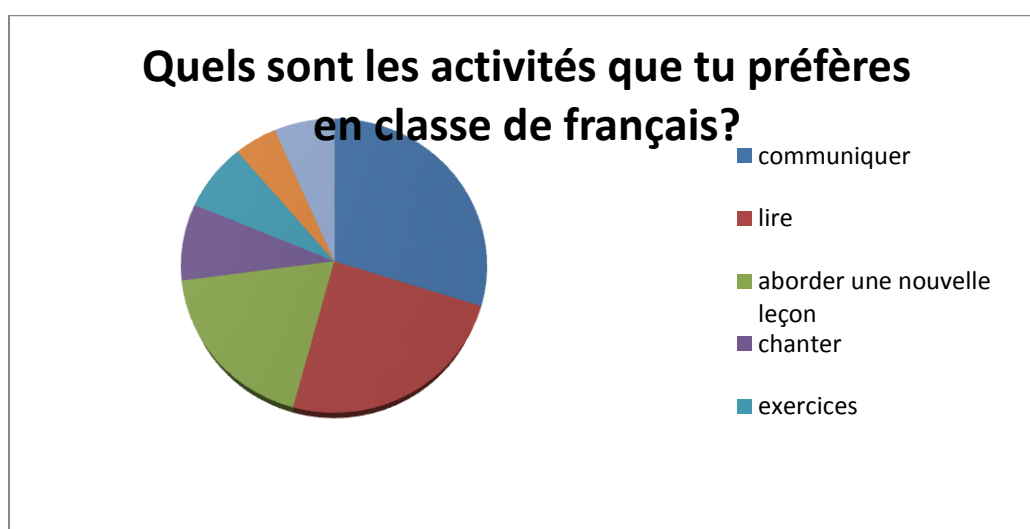


Diagramme 3 : La motivation des apprenants

9.2. Attitude des apprenants à l'égard de la grammaire

Le deuxième groupe des questions porte sur les attitudes des apprenants à l'égard de la grammaire française. On a posé la question suivante aux apprenants et la même question aux enseignantes aussi : « *Selon vous, qu'est-ce qui est le plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?* » On a proposé trois réponses : le lexique, la prononciation et la grammaire. Tout d'abord on va présenter les réponses des apprenants. Bien qu'on ait précisé de cocher seulement une réponse, quelques apprenants en ont coché plusieurs. On suppose que les apprenants mentionnés trouvent que tous ces éléments sont de même importance. On leur a demandé d'expliquer leurs réponses. Les résultats sont les suivantes : 67 apprenants (61 %) trouvent que le plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère est le lexique, 26 apprenants (23 %) pensent que c'est la prononciation et le même nombre d'apprenants dit que la grammaire est la plus importante.

Les réponses de leurs enseignantes sont similaires, toutes les trois mettent le lexique au premier lieu.

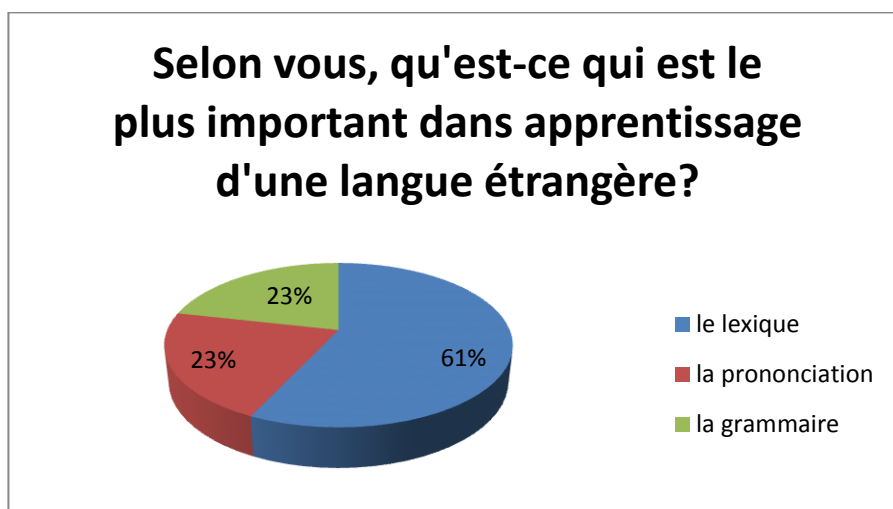


Diagramme 4 : Attitude des apprenants à l'égard de la grammaire

Quant à l'explication de leurs réponses, la majorité, qui dit que le lexique est le plus important dans l'apprentissage d'une langue, souligne que la connaissance des mots est la principale condition pour la communication. Ils disent que si on connaît les mots de la langue cible on peut comprendre les étrangers et on peut se faire comprendre par ceux-ci. Un grand nombre d'apprenants a écrit qu'on peut communiquer seulement à l'aide des mots et que la grammaire

n'est pas très importante. Ainsi, on peut se faire comprendre même si on ne connaît pas la grammaire, l'important est qu'on sait la signification des mots. En plus, ils ont mentionné plusieurs fois que la grammaire et la prononciation sont inutiles si on ne maîtrise pas le vocabulaire. Ensuite, les apprenants ont écrit que les mots sont ce qu'on utilise le plus et on ne peut pas apprendre une langue étrangère si on ne connaît pas les mots. Il est impossible de faire une phrase sans les mots. On pourrait conclure que pour les apprenants testés le vocabulaire est essentiel dans l'apprentissage des langues, presque d'importance vitale. On va citer un des commentaires fait par une apprenante: « *Si tu es à Paris et si tu ne sais pas parler français (et on sait que les français n'aiment pas l'anglais) tu vas t'égarer et être sans toit jusqu'à ce que tu n'apprennes le français.* » Alors, on voit que les apprenants prennent leur apprentissage au sérieux.

Les 23% des apprenants qui ont répondu que la grammaire est l'élément le plus important dans l'apprentissage d'une langue, expliquent que sans grammaire on ne saurait pas écrire ou prononcer les mots. Presque tous confondent la grammaire avec l'orthographe, ce qui est visible dans leurs commentaires. Ils soulignent que la grammaire est très importante pour l'écriture et la lecture. Ils disent que la connaissance des mots est inutile si on ne sait comment on doit les écrire. Seulement deux ou trois apprenants ont mentionné les articles et les terminaisons comme parties de la grammaire. Quelques-uns croient que la grammaire est la plus importante parce que c'est l'élément qu'ils pratiquent le plus en classe. On va citer quelques commentaires : « *La grammaire est importante parce qu'on écrit différemment qu'on ne prononce.* » ; « *Sans grammaire on ne peut pas écrire les mots* » ; « *Il est inutile de connaître les mots si on ne sait pas les écrire ou lire.* »

Ces résultats montrent que les apprenants testés ne savent pas ce qu'est la grammaire et l'associent avec l'orthographe. En plus, ils pensent que la grammaire est importante seulement pour la production écrite et quant à la communication orale, elle n'est pas nécessaire. La connaissance des mots (un vocabulaire limité) est suffisante pour une communication orale compréhensible. Ces résultats montrent que les apprenants de l'âge de onze et de douze ans ne sont pas conscients de ce que la notion de la grammaire signifie. Si on prend en considération la théorie de développement cognitif des enfants proposée par J.Piaget, on peut constater que ces enfants se trouvent dans un stade transitoire de leur développement cognitif. Selon Piaget, les enfants progressent à travers les stades. Le troisième stade dure de l'âge de sept ans jusqu'à l'âge de douze ans et à partir de l'âge de douze ans commence le quatrième stade de développement cognitif, période des opérations

formelles. Alors, les apprenants testés se trouvent à la limite de ces deux stades, ou bien à la fin du stade des opérations concrètes et au commencement du stade des opérations formelles. Rappelons-nous, c'est à ce dernier stade de développement cognitif que les enfants deviennent capables d'un raisonnement abstrait. Comme la grammaire est un concept abstrait, il est naturel que les apprenants ne peuvent pas encore comprendre sa signification. C'est seulement après l'âge de douze ans qu'ils seront capables de comprendre le système grammatical d'une langue.

La question suivante est similaire, mais porte concrètement sur leur perception de la grammaire. La question était formulée comme suit : « *Selon vous, dans quelle mesure la grammaire est-elle importante dans l'apprentissage des langues : a) très importante et très utile, b) importante et utile ou c) pas importante et pas utile.* » Les apprenants devaient choisir une des réponses offertes et justifier leurs réponses. Selon l'enquête, 44 % des apprenants ont coché la réponse a), c'est-à-dire, ils trouvent la grammaire très importante et très utile. Les 56% des apprenants croient que la grammaire est importante et utile. Aucun apprenant n'a choisi la réponse c) selon laquelle la grammaire est inutile est sans importance.

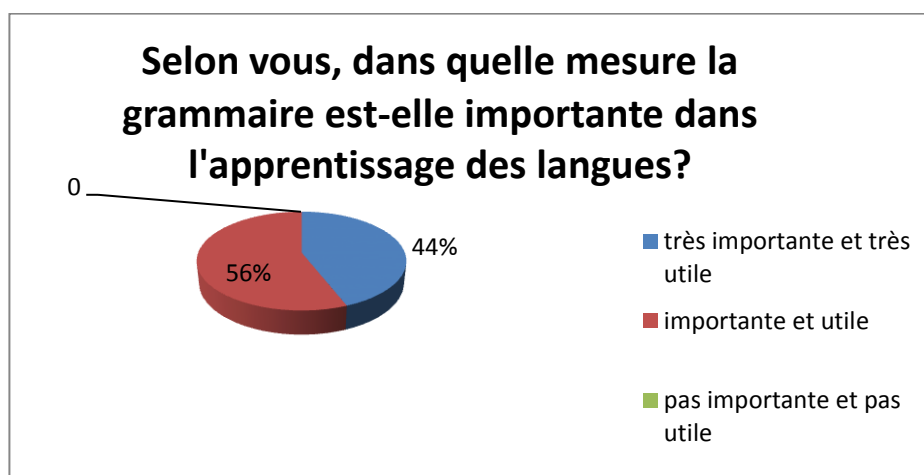


Diagramme 5 : Attitude des apprenants à l'égard de la grammaire

La grande majorité des apprenants a expliqué que la grammaire est importante pour la production écrite. Ils soulignent qu'on communique oralement plus qu'on écrit, et pour cette raison la grammaire est seulement importante et pas très importante. De nouveau ils confondent la grammaire avec l'orthographe. Quelques-uns disent qu'on se sert de la grammaire pour prononcer les mots correctement, et qu'elle est importante car les mots sans accents peuvent avoir une autre signification. La majorité a écrit qu'on a besoin de la grammaire pour pouvoir lire et écrire les mots correctement. Les apprenants sont convaincus

qu'on utilise la grammaire seulement pour la production écrite (écrire des lettres, etc.) et qu'elle n'est pas nécessaire pour la production ou compréhension orale. Tous soulignent qu'elle est importante, mais pas tellement. Seulement quelques-uns d'entre eux ont mentionné les noms, les adjectifs, les genres et la conjugaison des verbes. On va citer quelques commentaires intéressants : « *La grammaire est importante pour ne pas se donner l'impression d'être stupide quand on écrit.* » ; « *La grammaire est la partie de la culture* » ; « *La grammaire est importante, mais la langue est plutôt la communication orale que l'écriture* » ; « *La grammaire fait 50% de la langue* » ; « *La grammaire est importante mais pas nécessaire pour se faire comprendre.* »

Les enseignantes aussi trouvent la grammaire importante et utile pour l'expression écrite et pour une communication correcte. Une enseignante dit que la grammaire est très importante et très utile pour la production orale et écrite. On leur a posé la question sur l'attitude de leurs apprenants : « *Mes apprenants trouvent la grammaire utile –a) je ne suis pas d'accord, b) je ne suis ni d'accord ni pas d'accord, c) je suis d'accord, d) je suis tout à fait d'accord.* » Les enseignantes devaient choisir une des constatations selon leur avis. On a obtenu trois réponses différentes. L'une des enseignantes est tout à fait d'accord, l'autre est d'accord et la troisième a coché la réponse *b) (ni d'accord ni pas d'accord)*. Elle explique que ses apprenants trouvent la grammaire fastidieuse. Selon les résultats qu'on a obtenus à l'aide de deux questions précédentes on peut tirer la conclusion que les apprenants ne sont pas conscients de la signification du mot „grammaire”, ce qui confirme notre première hypothèse - « Les apprenants de l'âge de onze et de douze ans ne savent pas ce qu'est la grammaire. » On voit qu'ils la relient strictement à l'écriture et la confondent avec l'orthographe. Cette hypothèse a été partiellement confirmée selon les résultats de la première question, qui ont montré que les apprenants ne sont pas conscients quel est le contenu de leur classe de langue.

Prenant en considération les réponses à cette dernière question concernant l'importance de la grammaire, notre quatrième hypothèse (les apprenants trouvent la grammaire importante) est aussi confirmée. Nul apprenant n'a constaté que la grammaire est sans importance.

La question suivante posée aux apprenants porte sur leur perception de leur propre connaissance de la grammaire : « *Es-tu content/e de ta connaissance grammaticale ?* » Les 57% des apprenants confirment qu'ils en sont satisfaits, 38,5 % des apprenants ne peuvent pas qualifier leur connaissance grammaticale et seulement 4,5% des apprenants testés se disent mécontents de leur savoir.

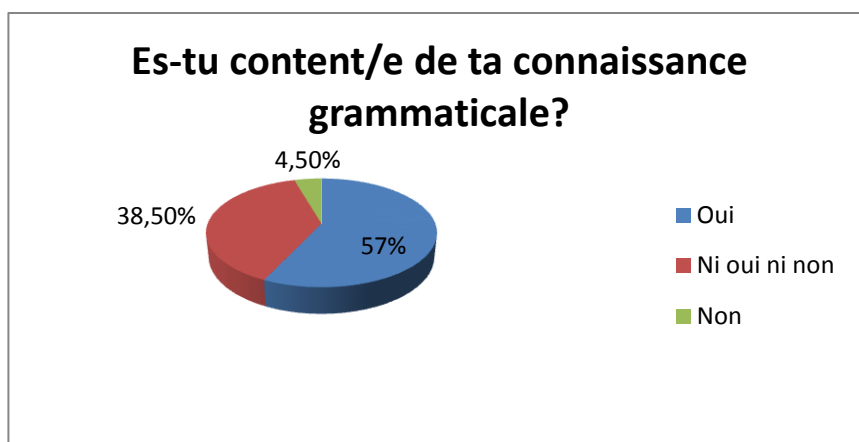


Diagramme 6 : Attitude des apprenants à l'égard de la grammaire

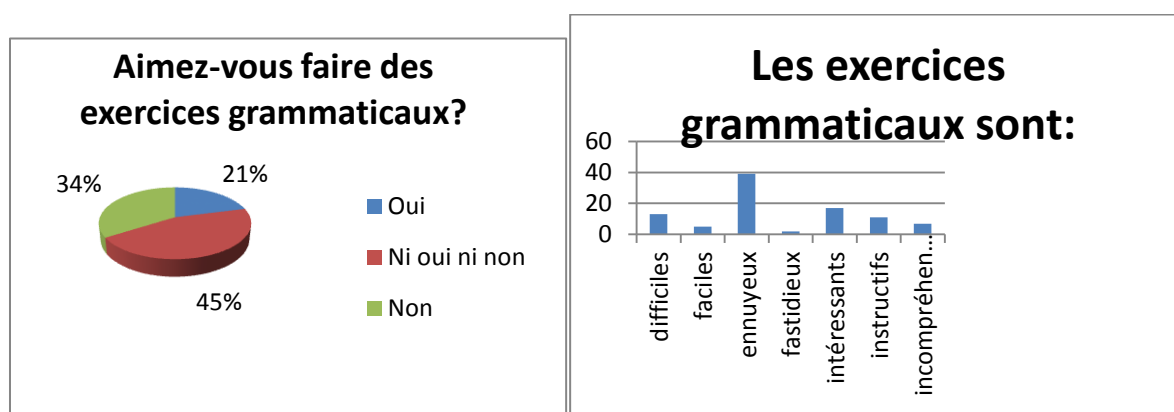
On voit que la majorité des apprenants est satisfaite de sa connaissance grammaticale. On peut expliquer ce résultat par le fait qu'ils croient que la grammaire est l'orthographe. Étant donné qu'ils maîtrisent le vocabulaire français, et qu'ils savent lire et écrire les mots correctement, les apprenants sont convaincus de leur connaissance de la grammaire.

La question numéro 7 est étroitement liée à cette précédente et est formulée comme suit:

« *Comment pourrais-tu améliorer ton savoir grammatical?* » Ici on n'a pas donné les réponses possibles, pour que les apprenants puissent donner leur propre opinion. La grande majorité (65 apprenants) a répondu qu'ils pouvaient améliorer leur savoir en apprenant. Les autres disent que pour améliorer leur connaissance grammaticale ils pouvaient faire des exercices (13 apprenants) ou être plus attentifs pendant la classe (10 apprenants). Certains proposent qu'ils pouvaient le faire par la lecture des livres et des textes français (8 apprenants) ou en écrivant et traduisant des textes. Il y a des apprenants qui ont dit qu'ils pouvaient apprendre les mots par cœur, écrire des mots ou écrire leur propre petit dictionnaire (8 apprenants). Alors, il est clair que ces apprenants confondent la grammaire avec le vocabulaire, ou bien l'orthographe. Quelques apprenants voient le problème dans leur enseignante est pensent qu'ils pouvaient améliorer leur savoir à l'aide de quelqu'un d'autre. Bien que la majorité pense que la clé se trouve dans le processus d'apprentissage, il y a des réponses diverses. Ce sont les suivantes : apprendre avec un ami, demander les explications aux parents, apprendre en jouant, écouter la prononciation des mots, chercher les informations sur l'Internet ou dans le dictionnaire. On peut voir que les apprenants réfléchissent aux stratégies d'apprentissage, sans l'être conscients. Comme la majorité a donné une réponse neutre *apprendre ou apprendre la grammaire* on ne peut pas conclure quelle est leur

conception de la grammaire et du processus d'acquisition de la grammaire. Si on regarde leurs réponses, il est clair qu'ils l'égalisent avec l'orthographe et la prononciation.

L'objectif de la question qui suit est d'observer l'avis des apprenants à propos des exercices grammaticaux. On leur a posé la question suivante : « *Aimez-vous faire des exercices grammaticaux?* » Parmi les apprenants interrogés, 21% de ceux-ci ont répondu positivement, 34% des apprenants ont dit que non et 45% des apprenants ont donné la réponse « *ni oui ni non* ». Quant à l'explication de leurs réponses, la majorité qui n'a pas donné de réponse concrète souligne que cela dépend de la complexité de l'exercice. Ils ont envie de faire les exercices quand ils les trouvent faciles ou intéressants, mais la majorité les trouve ennuyeux. Les 34% des apprenants qui ont révélé qu'ils n'aiment pas faire les exercices de ce type, expliquent que ces exercices sont ennuyeux, pas intéressants, difficiles et fastidieux. Ils n'ont pas envie de les faire car ils ont du mal à les comprendre et obtiennent des résultats mauvais dans ce type d'exercices. Un des apprenants a expliqué son manque d'intérêt par le fait qu'il a des difficultés de lecture. Un autre dit que leur enseignante ne parvient pas à leur expliquer ce qu'ils doivent faire. Par contre, les 23 apprenants qui ont répondu positivement n'éprouvent pas de difficultés à faire les exercices de ce type. Ils les trouvent faciles, intéressants et disent que ces types d'exercices les aident dans leur apprentissage. Un des apprenants a écrit que les exercices grammaticaux sont les exercices où ils doivent écrire leurs propres phrases sur un sujet donné. On va présenter les résultats dans les tableaux suivants.



Diagrammes 7 et 8 : Attitude des apprenants à l'égard de la grammaire

Analysant les résultats de cette question, on ne peut pas tout à fait confirmer notre hypothèse numéro 5 selon laquelle les apprenants trouvent la grammaire difficile. Bien qu'il y ait un grand nombre d'apprenants qui éprouvent des difficultés de celle-ci, la majorité a qualifié les exercices de grammaire comme ennuyeux et pas intéressants. En plus, 21% des apprenants

trouvent la grammaire française très facile. En analysant les résultats obtenus à l'aide des questions suivantes on obtiendra peut-être une réponse plus claire.

La question suivante porte sur la perception et la motivation des apprenants à l'égard du devoir. La question posée était la suivante : « *Pensez-vous que les devoirs sont utiles ?* » La majorité (83,5%) a répondu positivement, 5,5% des apprenants interrogés pensent qu'ils ne sont pas utiles, et 11% des apprenants ont dit « *ni oui ni non* ». Parmi ceux qui ont répondu positivement presque tous donnent la même explication : les devoirs aident à mieux apprendre la matière (32 apprenants), on récapitule la matière apprise en classe (26 apprenants) et on pratique notre savoir (23 apprenants). Les autres mentionnent que les devoirs les aident à mieux comprendre la grammaire et les leçons abordées en classe et qu'avec leur aide ils peuvent vérifier leurs connaissances de la langue. Parmi les 11% des apprenants qui n'ont pas donné de réponse concrète on trouve les commentaires divers. Ils disent qu'ils ne peuvent pas comprendre les devoirs, qu'ils sont ennuyeux et difficiles. Les autres ont écrit que les devoirs sont inutiles car il est possible de tout copier du manuel. Ensuite, les uns disent qu'on leur donne trop de devoir, tandis que les autres pensent qu'il y en a trop peu. Le petit nombre des apprenants qui est d'avis que les devoirs sont inutiles, explique que les devoirs qu'on leur donne sont trop faciles, ennuyeux et trop courts. Les mêmes mentionnent aussi qu'il est possible de les copier du manuel.

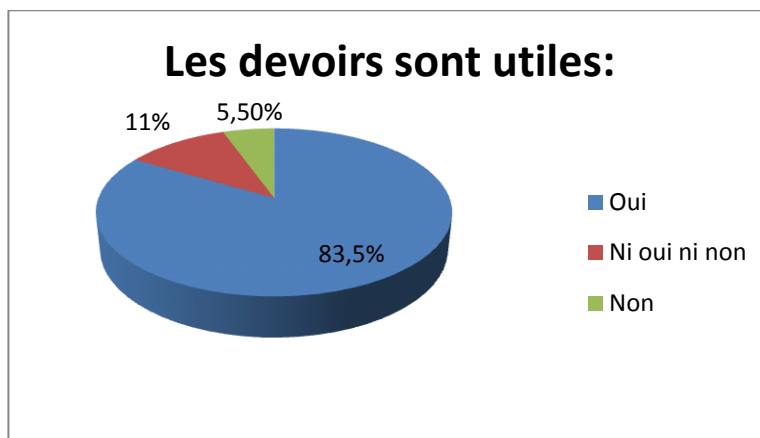


Diagramme 9: L'attitude des apprenants à l'égard des devoirs

Ces résultats nous montrent que les apprenants sont conscients que le travail individuel et la récapitulation sont essentiels pour le processus d'apprentissage, surtout l'apprentissage des

langues étrangères. Ils ont conscientisé le fait que les devoirs sont nécessaires et utiles bien qu'ennuyeux et fastidieux.

9.3. La présentation de la grammaire en classe de français et la réflexion métalinguistique des apprenants

Dans ce chapitre on présentera les résultats qui montrent quelle approche adoptent les enseignantes quant à l'enseignement de la grammaire, et on s'intéressera si les apprenants sont assez mûrs pour comprendre les explications grammaticales données. On va analyser les réponses des apprenants et des enseignantes sur ce sujet pour vérifier s'il y a de la corrélation entre leurs réponses.

La première question posée aux apprenants sur ce thème est la suivante: « *L'enseignante vous explique la grammaire : a) en langue croate, b) en langue française ou c) en langues croate et française ?* ». Le plus grand nombre d'apprenants (64%) a répondu que la grammaire leur est expliquée en deux langues – française et croate. 19 % des apprenants ont dit qu'ils obtiennent les explications en langue française et 17% de ceux-ci ont dit que cela se passe en langue croate. On a posé la même question aux enseignantes (*En quelle langue expliquez-vous la grammaire ?*). Deux enseignantes ont répondu qu'en langue croate et une enseignante a dit qu'elle donne des explications grammaticales en croate et en français.

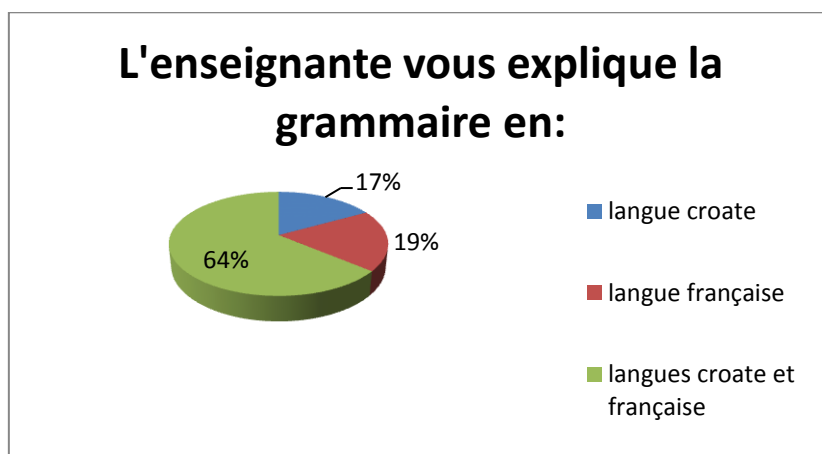


Diagramme 10 : La présentation de la grammaire en classe

Quant à l'explication de leurs réponses, les enseignantes qui donnent des explications en langue maternelle des apprenants soulignent que les apprenants ne peuvent pas comprendre ce métalangage en langue française. En plus, souvent ils abordent les contenus que les

apprenants n'ont pas encore abordés en leur langue maternelle (p.ex. la conjugaison). Alors, elles sont obligées d'utiliser la langue croate pour se faire comprendre, pourtant certaines notions de base elles mentionnent en langue française aussi (le verbe, le présent, l'adjectif, etc.). L'enseignante qui a dit qu'elle utilise les deux langues, a donné la même explication –il y a des contenus que les apprenants peuvent comprendre en langue française, mais avec certains contenus ils éprouvent des difficultés même en leur langue maternelle. Alors, les réponses des enseignantes confirment notre deuxième hypothèse : « Le métalangage grammatical est trop compliqué pour les apprenants. » Toutes les trois enseignantes confirment cela, en plus, elles soulignent que les apprenants ont du mal à comprendre ce métalangage même en leur langue maternelle. On est conscient que notre nombre des enseignants n'est pas représentatif, mais bien qu'il s'agisse de seulement trois enseignantes, elles travaillent avec 109 apprenants et leurs constatations sont les résultats des observations de ce nombre d'apprenants.

On a demandé assez concrètement aux apprenants s'ils peuvent comprendre les règles grammaticales expliquées par leur enseignante en classe. La moitié (50%) a répondu positivement, 43% des apprenants ont dit « ni oui ni non » et seulement 7% des apprenants ont donné une réponse négative.

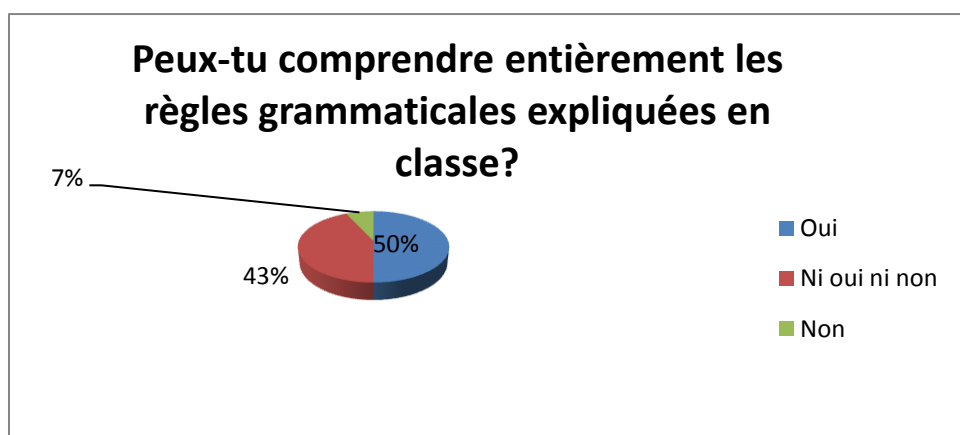


Diagramme 11 : La réflexion métalinguistique des apprenants

On a demandé aux enseignantes leur opinion sur cette question. Deux enseignantes ont dit qu'elles pensent que leurs élèves peuvent comprendre la terminologie grammaticale, et une enseignante n'était pas d'accord avec cette constatation. Une autre question étroitement liée à la précédente était aussi posée aux enseignantes. C'est la question suivante : « *Pensez-vous qu'on devrait utiliser la terminologie grammaticale : a)seulement avec les apprenants avancés ou b) à tous les niveaux d'apprentissage ?* ». Toutes les trois ont donné la même

réponse : on doit utiliser la terminologie grammaticale à tous les niveaux d'apprentissage. Une enseignante a expliqué que les apprenants doivent connaître la terminologie de base (infinitif, les temps verbaux, etc.).

Alors, les apprenants disent qu'ils n'éprouvent pas de difficultés de compréhension du métalangage utilisé en classe et leurs enseignantes sont de même opinion, bien qu'à propos de la question précédente elles aient constaté qu'elles doivent utiliser la langue croate car la terminologie grammaticale est trop difficile pour les apprenants. On suppose que les apprenants n'ont pas de difficultés de compréhension quand on leur offre les explications en leur langue maternelle.

La question qui suit est étroitement liée à la précédente. Voici la question posée aux apprenants : « *Je comprends mieux la grammaire si quelqu'un d'autre (les camarades, les parents, l'enseignant des cours en dehors de la classe, etc.) me l'explique : a) oui, b) ni oui ni non, c) non.* ». On a demandé d'expliquer leurs réponses. Les résultats sont les suivants : presque la moitié (49 apprenants ou bien 45%) a confirmé cette constatation, 28 apprenants (26%) ont dit « ni oui ni non », et 32 apprenants (29%) ont dit que non. On peut voir que leurs réponses se distinguent de celles qu'ils ont données à la question précédente.

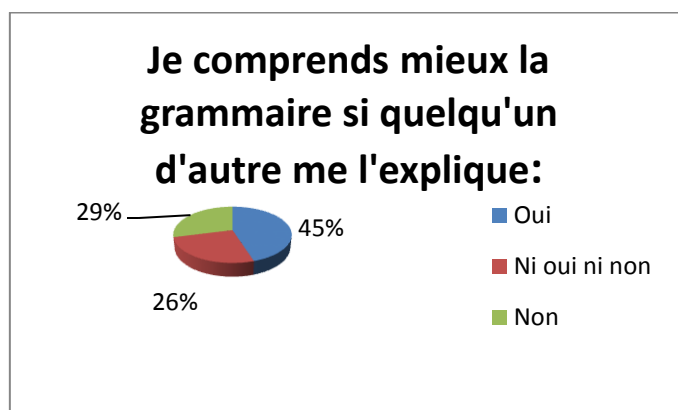


Diagramme 12 : La réflexion métalinguistique des apprenants

Quant à l'explication de leurs réponses, les apprenants qui ont répondu positivement disent que leurs amis, leurs parents ou autres enseignants peuvent mieux expliquer les contenus qu'ils n'ont pas compris en classe. Ils disent que c'est parce que la personne qui leur donne des explications est concentrée à eux et au contenu problématique et pas à la classe entière. Ensuite, ils mentionnent qu'ils ont peur de demander des explications à leur enseignante car elle est toujours en hâte et a tendance de parler sur un ton élevé. Alors, ils se sentent plus à l'aise avec quelqu'un qu'ils connaissent et qui a plus de temps et de patience. L'autre facteur

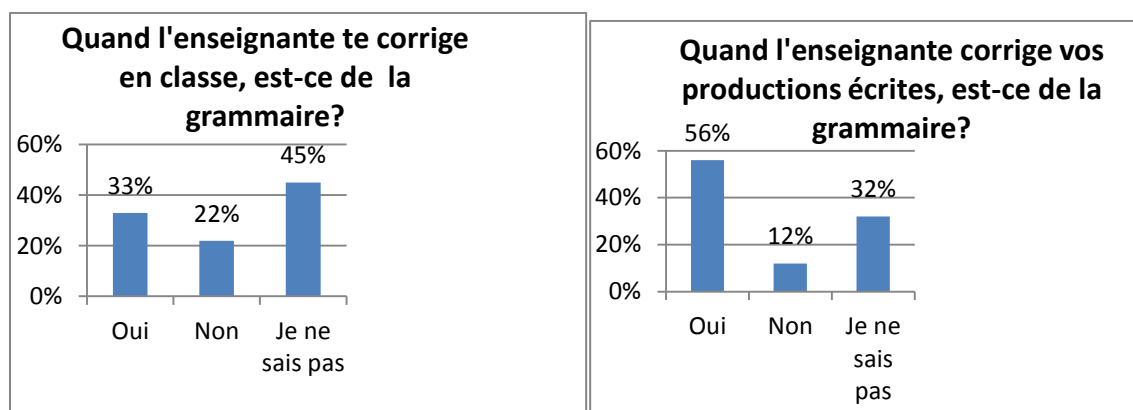
important est que les apprenants sont plus relaxés avec quelqu'un qui ne peut pas leur donner des notes et ils osent demander tout ce qu'ils ne savent pas. Les apprenants qui ont coché la réponse *b) ni oui ni non* expliquent que quelquefois ils ne peuvent pas tout comprendre en classe ou ne peuvent pas comprendre les explications données par leur enseignante, et pour cette raison ils ont besoin de l'aide. Ils disent que l'enseignante parle trop vite ou parle seulement en français, et dans ce cas-là, ils ne peuvent pas la comprendre. Les 29% des apprenants qui ont répondu négativement trouvent que leur enseignante est la plus compétente pour donner des explications et ils n'ont pas peur de poser des questions s'ils ne comprennent pas quelque chose.

Bien qu'on ait constaté que le métalangage grammatical (en langue française) soit trop compliqué pour les apprenants, il paraît qu'ils n'ont pas de difficultés de comprendre les règles grammaticales. Bien sûr, le facteur important est toujours la langue, alors ils peuvent tout comprendre si on le leur explique en leur langue maternelle, en utilisant un langage simple et on doit le faire lentement et plusieurs fois. Alors, notre hypothèse numéro trois (les apprenants ne peuvent pas comprendre les règles grammaticales) n'est pas tout à fait confirmée. Les apprenants (la moitié) disent qu'ils n'ont pas de mal à comprendre les explications grammaticales données par leurs enseignantes et les enseignantes confirment cela. Mais, on doit prendre en considération que les enseignantes ont souligné qu'elles sont obligées de donner des explications en langue croate pour pouvoir se faire comprendre.

On pourra relier ces résultats avec la théorie de deux linguistes Fries et Lado. Ils proposent de comparer deux langues, la langue première et la langue cible, afin de mettre en évidence les différences et les similitudes entre les deux langues. Les apprenants tendent à transférer les caractéristiques de leur langue maternelle dans la langue étrangère. Ce qui est similaire est facile à apprendre, et ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et à des erreurs. En langue première l'élève réfléchit sur un système qu'il connaît bien. Il s'agit d'approfondir, préciser et étendre des compétences qu'il possède déjà. En langue étrangère, les activités de réflexion métalinguistique présentent des difficultés. Lorsqu'un apprenant aborde l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, il a généralement, déjà construit la réflexion métalinguistique organisée en langue première. Les compétences acquises dans ce domaine peuvent alors être mobilisées de façon utile pour entamer les nouveaux apprentissages. Pour cette raison, les apprenants testés trouvent les explications en leur langue maternelle plus faciles et plus compréhensibles de celles qui leur sont offertes en langue étrangère. Ainsi, ils préfèrent les explications données par leurs camarades car ils possèdent le

bagage métalinguistique similaire et ils peuvent chercher ensemble les similitudes dans deux langues.

La question suivante a été posée aux apprenants et aux enseignantes. On verra d'abord la question et les résultats des réponses des apprenants. La question a été formulée comme suit : « *Quand l'enseignante te corrige en classe, est-ce de la grammaire ?* » Les 33% des apprenants ont répondu positivement, 22% des apprenants interrogés ont dit que non, et 45% de ceux-ci ont répondu qu'ils ne savent pas. Quant aux enseignantes, toutes les trois ont répondu que c'est de la grammaire, mais pas seulement de la grammaire, on corrige les autres éléments aussi. Quand les apprenants utilisent les temps verbaux ou des terminaisons inappropriées, on les corrige et il s'agit de la grammaire. On leur a posé une autre question similaire, mais portant sur leur production écrite : « *Quand l'enseignante corrige vos productions écrites, est-ce de la grammaire ?* » Les 56% des apprenants ont dit « oui », 12% des ceux-ci ont donné une réponse négative et 32% des apprenants ont répondu qu'ils ne savent pas. Les enseignantes ont donné des réponses différentes à cette question. Une enseignante a donné la réponse positive, une a coché les deux réponses en expliquant que cela dépend du type d'erreur, et la troisième enseignante a coché la réponse « je ne sais pas » car, comme elle écrit, on ne corrige pas seulement la grammaire, mais les autres éléments aussi.



Diagrammes 13 et 14 : La réflexion métalinguistique des apprenants

Ces résultats montrent ce que nous avons déjà conclu en analysant les réponses des questions précédentes – les apprenants associent la grammaire seulement aux productions/expressions écrites. Quant à leurs productions orales, seulement un tiers des apprenants a constaté que là aussi, il s'agit de la grammaire.

La question qui suit était posée aux enseignantes et aux apprenants. Ici on s'intéresse à l'approche quant à la correction des fautes pendant la production orale des apprenants. La question est suivante : « *Quand les apprenants font une erreur/une faute pendant leur production orale : a) vous les corrigez tout de suite, b) vous leur demandez de s'auto-corriger ?* » Deux enseignantes ont coché les deux réponses en expliquant que cela dépend de situations. Seulement une enseignante a répondu qu'elle veut que les apprenants se corrigent tous seuls. Quant aux réponses des apprenants, 55% des apprenants ont dit que leur enseignante les corrige tout de suite, et 45% de ceux-ci ont répondu qu'ils doivent s'auto-corriger. Les deux réponses sont présentes presque au même niveau, ce qui peut confirmer les explications des enseignantes selon lesquelles elles pratiquent les deux approches.

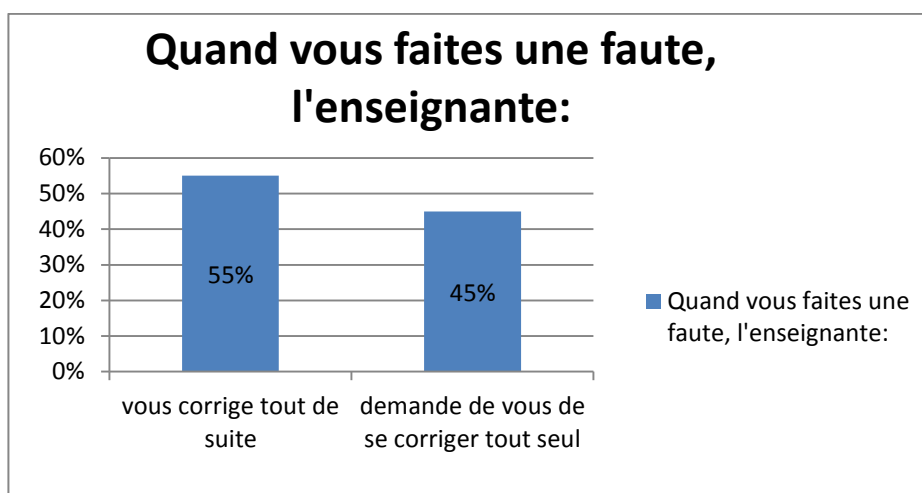


Diagramme 15 : La présentation de la grammaire en classe

La question qui suit n'a été posée qu'aux enseignantes et porte sur la production orale des apprenants. Voici la question: «*Quant à la production orale, mes apprenants ont du mal à appliquer leur savoir grammatical* ». On a proposé cette constatation aux enseignantes et elles devaient donner leur opinion et expliquer leur réponse. Toutes les trois ont donné la réponse « je ne suis ni d'accord ni pas d'accord » et une enseignante a coché la réponse « je suis d'accord » aussi. Elles expliquent que quelques apprenants ont des difficultés de réutiliser leur savoir quand ils communiquent et qu'il y a des apprenants qui n'éprouvent pas ces difficultés. L'enseignante qui a dit qu'elle est d'accord avec la constatation donnée souligne qu'il y a trop peu de temps pour pratiquer l'oral.

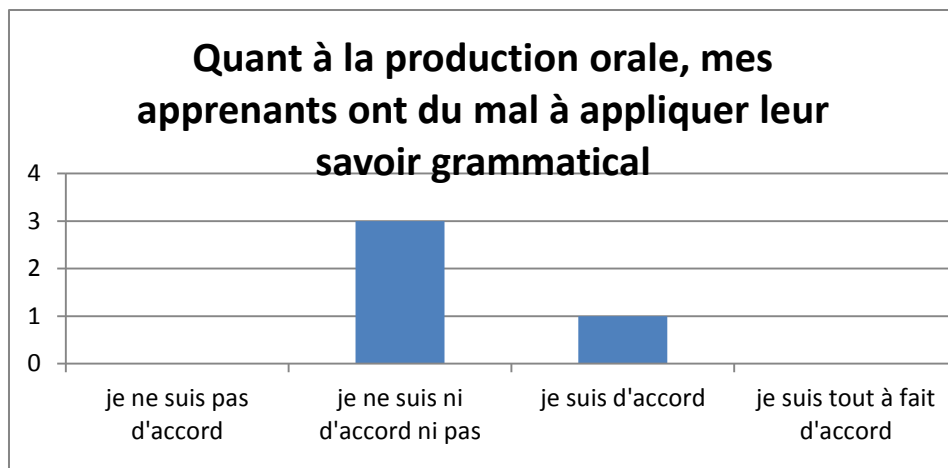


Diagramme 16 : La réflexion métalinguistique des apprenants

La question suivante était posée aux apprenants sur la façon d'enseigner : « *Je trouve la façon dont notre enseignante nous enseigne : a) intéressante, b) ennuyeuse, c) ni intéressante ni ennuyeuse* ». Les apprenants devaient expliquer leurs réponses. Voici les résultats : Les 38% des apprenants ont trouvé le style d'enseignement intéressant, 12% des ceux-ci pensent que c'est ennuyeux et 50% des apprenants interrogés ont dit qu'ils trouvent que la manière d'enseignement de leur professeure n'est ni intéressante ni ennuyeuse.

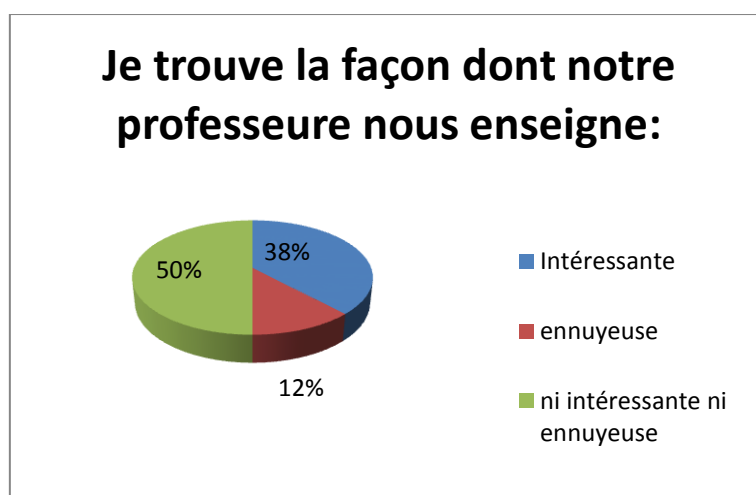


Diagramme 17 : La présentation de la grammaire en classe

Ceux qui trouvent le style d'enseignement de leur professeure intéressant expliquent qu'ils apprennent toujours quelque chose de nouveau, que leur professeure donne des bonnes explications et qu'ils écrivent rarement. Les 12% des apprenants qui ont dit que la présentation des contenus en classe est ennuyeuse disent que leur enseignante parle en

français et ils ne comprennent pas, et qu'elle paraît désintéressée du contenu dont elle parle. Enfin, la majorité des apprenants qui n'ont pas donné de réponse concrète expliquent qu'il y a des contenus qui les intéressent ou ne les intéressent pas. Ils reprochent à leur enseignante qu'elle parle trop vite et qu'ils ne peuvent pas comprendre ce qu'elle dit et ils disent que dans la majorité des cas elle n'explique pas ce qu'elle dit. Ensuite, ils disent qu'ils répètent plusieurs fois les mêmes leçons ce qu'ils trouvent ennuyeux. De plus, ils la trouvent sans énergie et humour. Le côté positif est qu'elle enseigne « normalement » -elle dit la règle et ensuite ils la pratiquent.

On a posé la même question aux apprenants pour voir ce qui les intéresse en classe de langue et ce qui leur pose des difficultés. Maintenant il est tout à fait clair que le plus grand problème leur pose la compréhension (ou l'incompréhension) orale. Quand l'enseignante parle en français et elle parle trop vite et n'explique pas ce qu'elle a dit, les apprenants ne peuvent pas la comprendre et perdent la motivation. Les questions qui suivent portent aussi sur la présentation des contenus grammaticaux en classe de français. On verra quels sont les autres facteurs qui posent des problèmes aux apprenants.

La question suivante (*J'aime écrire les règles dans mon cahier : a)oui, b) ni oui ni non, c) non* contient une question implicite – *devez-vous écrire les définitions/ règles ?*. De nouveau, quelques apprenants ont coché plusieurs réponses. Ainsi, 39% des apprenants ont dit oui, 30% de ceux-ci ont coché la réponse b) ni oui ni non, et 31% des apprenants interrogés ont donné une réponse négative. On voit qu'il n'y a pas de grandes oscillations entre les réponses, presque le même pourcentage des apprenants a donné les réponses *a*, *b* et *c*.

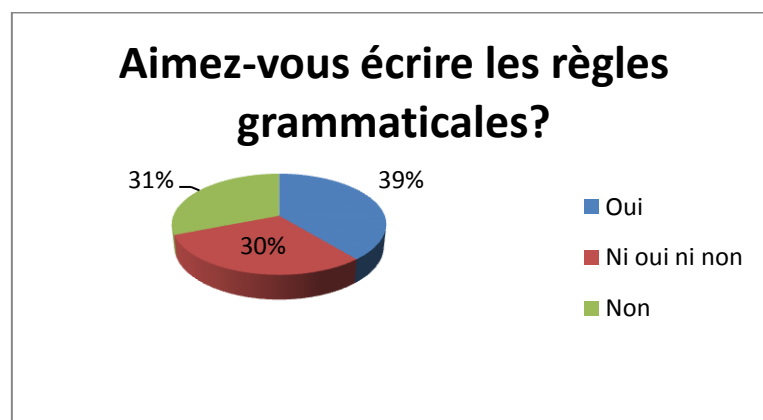


Diagramme 18 : La présentation de la grammaire en classe

Avant de faire des conclusions rapides, on va présenter les résultats de plusieurs questions posées aux enseignantes et aux apprenants sur la présentation de la grammaire en classe de français.

La question qu'on va présenter ici était posée aux apprenants et aux enseignantes. La question est formulée comme suit : « *Devez-vous apprendre les règles grammaticales par cœur?/ Est-ce que vos apprenants doivent apprendre les règles grammaticales par cœur ?Si oui, en quelle langue ?* »

Voici les réponses des apprenants : Les 74 apprenants (68%) ont donné une réponse positive et 32% des ceux-ci ont donné une réponse négative. Parmi ceux qui ont répondu qu'ils doivent savoir les règles, 47 apprenants (62%) ont constaté qu'ils doivent le faire en langue croate et 29 apprenants ont dit qu'ils doivent le faire en langue française. Quant aux enseignantes, elles ont toutes répondu positivement, et ont souligné que les apprenants doivent savoir les règles en langue croate. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

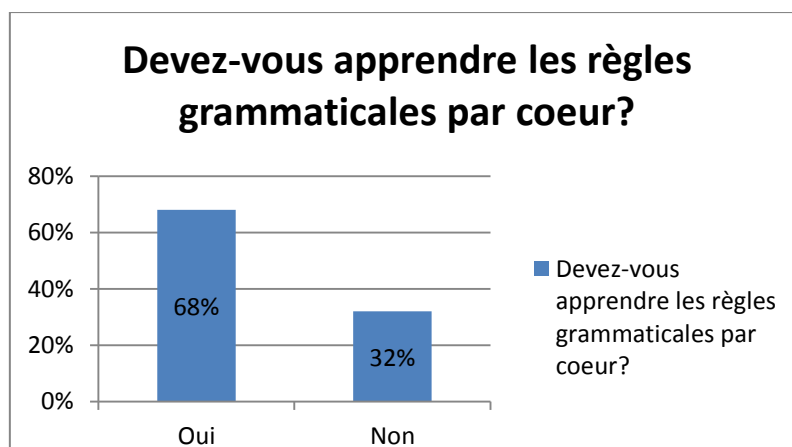


Diagramme 19 : La présentation de la grammaire en classe

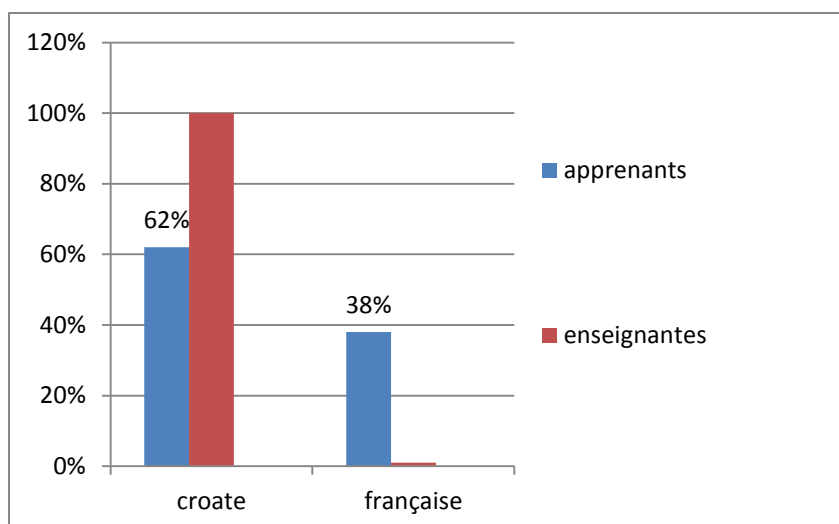


Diagramme 20 : La présentation de la grammaire en classe

Ces résultats montrent que les apprenants sont obligés de mémoriser les règles grammaticales et de les réciter en utilisant la terminologie grammaticale que, comme le disent leurs enseignantes, ne peuvent pas comprendre. De nouveau, on peut évoquer le constructivisme piagétien, qui souligne que les enfants peuvent très bien apprendre (mémoriser par cœur) tous les notions abstraites qu'on leur propose bien qu'ils ne les comprennent pas.

La question suivante porte sur la démarche que les enseignantes adoptent quant à la présentation de la grammaire. De nouveau, on a posé la même question aux apprenants et aux enseignantes pour vérifier leur concordance. La question posée aux apprenants est la suivante : « *Quand on apprend la grammaire, l'enseignante nous donne d'abord: a) la règle et ensuite les exemples, b) les exemples et ensuite la règle.* Les réponses sont à peu près les mêmes. Les 49% des apprenants ont répondu que l'enseignante leur donne d'abord la règle et ensuite les exemples, et 51% des apprenants ont dit que premièrement ils observent les exemples et ensuite la règle leur est présentée. Quant aux enseignantes, toutes les trois ont répondu qu'elles présentent les exemples d'abord et ensuite abordent la règle.

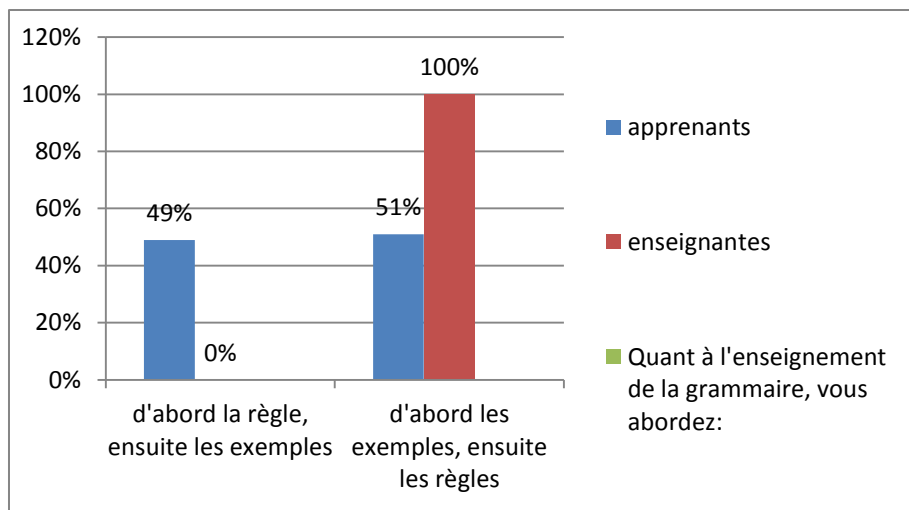


Diagramme 21 : La présentation de la grammaire en classe

On voit que les réponses des enseignantes ne coïncident pas toujours avec celles des apprenants. Toutes les enseignantes disent que dans la présentation de la grammaire elles adoptent la démarche inductive, mais la moitié de leurs apprenants a constaté qu'elles adoptent la démarche déductive. Comme on a obtenu presque les mêmes résultats pour les réponses *a* et *b*, il est difficile d'apporter une conclusion selon ces résultats.

On continue avec les questions posées aux enseignantes : « *Quels types d'exercices faites-vous le plus souvent : exercices de lexique ou exercices de grammaire ?* Deux enseignantes ont répondu qu'elles combinent les deux types et une a dit que les exercices de grammaire sont plus fréquents. On abordera tout de suite la question suivante car liée à celle-ci. Voici la question posée aux enseignantes et aux apprenants : *En général, les exercices de grammaire se font : a) en classe, b) à la maison, c) le deux.* On analysera d'abord les réponses données par les enseignantes. Toutes les trois ont donné la même réponse : en classe et à la maison. Elles expliquent que cela est nécessaire car les apprenants doivent pratiquer la grammaire et que le travail individuel des apprenants est nécessaire pour qu'ils puissent mieux apprendre. Les réponses des apprenants coïncident avec celles-ci. Les 82% des apprenants interrogés ont dit que les exercices de grammaire se font en classe et à la maison, 9,5% de ceux-ci disent qu'ils les font à la maison, et 8,5% des apprenants ont donné la réponse *a*) : *en classe*. Cette question avait pour but de vérifier dans quelle mesure les exercices de grammaire sont présents en classe de français. Les résultats montrent qu'ils ne sont pas abusés, sinon combinés avec d'autres types d'exercices et pratiqués uniformément en classe et à la maison. Pour vérifier dans quelle mesure la grammaire est présente en classe de langue, on a posé aux enseignantes la question suivante : « *Combien de temps consacrez-vous approximativement à*

la grammaire en classe ? » Une enseignante a répondu que cela dépend du type de classe, et les deux autres ont dit qu'elles consacrent 30-40% du temps à la grammaire. Si on prend en considération qu'en classe on doit faire attention à plusieurs éléments (le lexique, la prononciation, les éléments culturels et civilisationnels, etc.) et que les apprenants doivent avoir la possibilité pour une expression orale et écrite, on voit que la grammaire occupe un tiers de la classe et ne donne pas beaucoup d'espace pour les autres éléments de la langue.

Suivent les deux questions, posées aux enseignantes seulement, qui portent sur les outils pour l'enseignement de la grammaire. Voici la première : « *À part les méthodes de langue et les cahiers d'exercices, utilisez-vous des autres outils pour l'enseignement de la grammaire ? Lesquels ?* Toutes les trois enseignantes ont répondu positivement. Elles utilisent les exercices des différents manuels, le CD, la vidéo, l'Internet, les photocopies des différents exercices et les exercices préparés par elles-mêmes. La deuxième question posée aux enseignantes était « *Pour organiser la progression grammaticale en classe : a) vous vous appuyez sur le curriculum, b) vous vous appuyez sur une méthode de langue, c) vous organisez votre propre progression.* On a obtenu de nouveau une réponse univoque. Les enseignantes s'appuient sur la méthode/le manuel de langue pour organiser la progression grammaticale.

Prenant en considération les réponses des apprenants et des enseignantes sur la présentation de la grammaire en classe de français, on voit que le cours de grammaire s'organise autour d'un mélange de grammaire traditionnelle et les apports de l'approche communicative. L'empreinte traditionnelle est visible dans les pratiques d'enseignantes qui utilisent le métalangage le plus simple possible. Elles craignent de ne pas être comprises par leurs élèves et pour cette raison recourent à une simplification. En plus, les explications métalinguistiques se déroulent, en majorité, en langue maternelle des apprenants et seulement les notions de base sont mentionnées en langue française. Ensuite, les enseignantes insistent sur la présence des règles et des exercices. Bien qu'elles essaient d'intégrer les différents types d'exercices uniformément, les exercices de grammaire prédominent. Quant à l'enseignement de la grammaire, elles pratiquent des démarches inductive et déductive. Bien que les enseignantes s'appuient sur le manuel dans la présentation des contenus, elles fabriquent les matériels pour leur classe. Les apports de l'approche communicative sont visibles dans la mesure que les enseignantes insistent sur l'autocorrection des apprenants, mais pas exclusivement. Alors, notre sixième hypothèse que les enseignants recourent à une grammaire traditionnelle est seulement partiellement confirmée, car bien que dans leur enseignement il y ait des éléments de la grammaire traditionnelle, il y a des éléments de l'approche communicative aussi.

10. Conclusion des résultats de la recherche

Après avoir donné une analyse des résultats de notre recherche on peut en tirer certaines conclusions qu'on utilisera pour confirmer ou infirmer les hypothèses posées dans le chapitre précédent. On a formulé nos hypothèses selon les bases théoriques de la réflexion métacognitive des élèves et on utilisera notre recherche pour les vérifier.

La première hypothèse « les apprenants ne savent pas ce qu'est la grammaire » est confirmée selon les résultats de l'enquête. Les apprenants associent la grammaire avec l'orthographe et la phonétique. Ils la trouvent nécessaire pour la lecture et la production écrite et disent qu'ils n'ont pas besoin de la grammaire quant à la production ou compréhension orales.

L'hypothèse numéro deux « le métalangage grammatical est trop compliqué pour les apprenants » s'est montrée correcte aussi. Les apprenants ont des difficultés de compréhension du métalangage grammatical même en leur langue maternelle. Pour cette raison, leurs enseignantes sont obligées d'utiliser un métalangage simplifié, approprié aux capacités et besoins de leurs apprenants. En plus, à cause de ce manque de compréhension, les enseignantes utilisent le métalangage grammatical en langue croate et seulement les notions de base sont abordées en langue française.

Quant à la troisième hypothèse « les apprenants ne peuvent pas comprendre les règles grammaticales, elle est partiellement confirmée. Les apprenants peuvent comprendre les règles grammaticales sous condition qu'on leur donne des explications en leur langue maternelle, qu'on les répète plusieurs fois et qu'on les explique lentement. Si on essaie de leur donner une explication en langue française, il est très important que le langage soit approprié à leur niveau de connaissance et leur développement cognitif, qu'on parle lentement et qu'on explique plusieurs fois. Étant donné qu'une classe de langue dure 45 minutes, les enseignantes n'ont pas le temps pour faire des explications exhaustives en langue étrangère, et elles expliquent le plus souvent la règle en leur langue maternelle pour être sûres qu'elles seront comprises par les apprenants.

La quatrième hypothèse « les apprenants trouvent la grammaire importante » s'est avérée correcte selon les réponses des apprenants. Suivant les réponses de ceux-ci, on voit que les apprenants trouvent la grammaire importante et utile quant à la production et compréhension écrites, ce qui est le résultat de leur mauvaise interprétation du terme « grammaire ». Ils

accordent une importance à la connaissance de la grammaire, mais mettent toujours le lexique au premier lieu.

Notre hypothèse numéro cinq « les apprenants trouvent la grammaire difficile » n'est pas confirmée. Selon les résultats de l'enquête, les apprenants pensent que la grammaire est facile et que les exercices grammaticaux sont ennuyeux. Cette perception est le résultat de leur manque de connaissance de la grammaire au sens propre. Étant donné qu'ils interprètent la grammaire comme la capacité de lire et écrire correctement, ils la trouvent facile. Les résultats des premières questions posées aux apprenants ont montré que les apprenants préfèrent les activités de lecture car ils les trouvent les plus faciles. Alors, à cause de leur méconnaissance du mot « grammaire », on ne peut pas confirmer notre hypothèse.

La dernière hypothèse qui porte sur le style d'enseignement « les enseignants recourent à une grammaire traditionnelle » est partiellement confirmée. Selon l'analyse des réponses des enseignantes et leurs apprenants, il est clair que les enseignantes oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de l'approche communicative. La grammaire occupe un tiers de la classe et les définitions et les règles grammaticales sont présentes dans la classe. Dans la présentation de la grammaire, les enseignantes essaient de proposer des démarches diversifiées. Quant aux outils, elles essaient de les approprier aux besoins de leurs apprenants, car conscientes que le manuel n'est pas suffisant. Bien qu'elles soient conscientes des démarches proposées par l'approche communicative, leur enseignement est fortement grammaticalisé. Alors, la grammaire traditionnelle domine, mais les apports de l'approche communicative sont aussi présents. Pour cette raison, on ne peut pas considérer notre hypothèse comme correcte.

11. Conclusion

Dans ce mémoire de master on a essayé de présenter les approches à l'enseignement de la grammaire en classe de langue étrangère et, suivant les théories sur les capacités cognitives des enfants de onze et de douze ans, voir si les apprenants de l'âge mentionné sont capables d'une réflexion métalinguistique pour comprendre les contenus enseignés. À l'aide des bases théoriques on a posé les hypothèses selon lesquelles on a fait une recherche auprès des élèves des écoles primaires de Zagreb. L'objectif de notre recherche était d'examiner quelles sont les attitudes des apprenants à l'égard de la grammaire, quelles sont les approches que les enseignants appliquent pour l'enseignement de celle-ci et voir si les apprenants sont capables de comprendre les explications métalinguistiques données par leurs enseignantes. D'après les résultats de notre recherche on peut conclure que les apprenants de l'âge de onze et de douze ans ont des difficultés de compréhension du métalangage grammatical si présenté en langue étrangère, notamment en français. Leur réflexion métalinguistique n'est pas assez développée pour qu'ils puissent comprendre la notion de la grammaire et les contenus qui leurs sont présentés en classe. Quant au style d'enseignement des professeurs en écoles primaires, ils recourent à un enseignement fortement grammaticalisé et la langue prédominante est la langue maternelle, c'est-à-dire le croate. On voit que le thème de la grammaire en classe de langue évoque toujours des règles, des exercices et le métalangage. Ces éléments sont omniprésents en classe de langue et ils se rattachent à une longue tradition d'enseignement de la grammaire. La prise en compte des besoins, capacités et possibilités des apprenants et de leur façon d'apprentissage est nécessaire et de plus en plus présente dans l'enseignement des langues.

Les résultats de notre recherche montrent qu'on doit prendre en considération les capacités métacognitives des apprenants et approprier notre enseignement à leurs besoins et possibilités. Cette recherche pourra éventuellement offrir des lignes des directions quant à l'enseignement de la grammaire ou apporter une petite contribution aux recherches dans ce champ.

12. Bibliographie

- Bartolović, B. (1993). "Young children's cognitive abilities in learning foreign languages" In: *Children and foreign languages* / edited by M. Vilke, Y. Vrhovac, 27-43. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris, CLE International
- Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif
- Birks, R. : « Quelle grammaire pour quelle apprenant ? » Priorité à la grammaire de l'oral, *Ela. Études de linguistique appliquée.*, 2001/2 no 122, p.229-239
- Boogards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif
- Bygate, M., Tonkyn, A., Williams, E. (1994). *Grammar and the language teacher*, New York, Prentice Hall
- Castelloti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole*, Paris, CLE International
- Conseil de l'Europe (2001.) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier, Hatier
- Fourgerouse, M-C., « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2001/2 no 122, p.165-178
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International
- Germain, C., Séguin H. (1998). *Le Point sur la grammaire*, Paris, CLE International, 1988
- Mallet, B.(1991). "Personnalité enfantine et apprentissage des langues" In : Garabédian, M. : *Enseignements/Apprentissages précoces des langues*, Tunis, Hachette

- Marinković Kolbah, J., Parašić Zahija, B. (1999). "Komunikacijom do gramatike" In : *Strani jezik u osnovnoj školi* / edited by Y.Vrhovac i sur., 225-229. Zagreb, Naprijed
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier, Didier
- Réboulet, A. (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette
- Richterich, R., Widdowson, H.G. (1981). *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif
- Sironić-Bonefačić (1999). „Podučavanje gramatike“ In: *Strani jezik u osnovnoj školi* / edited by Y.Vrhovac i sur., 207-213. Zagreb, Naprijed
- Tagliante, C. (1996). *La classe de langue*, Paris, CLE International
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette
- Vilke, M. (2001). "Should we teach children grammar?" In: *Children and foreign languages* / edited by Y. Vrhovac, 13-20. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Vilke, M.(1999). "Učenici mlađe školske dobi i gramatika engleskog jezika" In: *Strani jezik u osnovnoj školi* / edited by Y.Vrhovac i sur., 214-216. Zagreb, Naprijed
- Vrhovac, Y.(2001). "Comment organise-t-on le discours didactique pour parvenir à un discours d'apparence naturelle" In : *Children and foreign languages* / edited by Y. Vrhovac, 21-42. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Vrhovac, Y., 2008 Neke predodžbe o pedagoškoj gramatici“, usmeno izlaganje na savjetovanju „Dijete i jezik“ Osijek,

13. Annexe

13.1. Questionnaire pour les apprenants

UPITNIK ZA UČENIKE 5.I 6.RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Spol: M Ž

Razred:

Datum:

1. Što ste danas radili na satu francuskog jezika? (moguće je zaokružiti više odgovora)

- a) Obrađivali novu lekciju
- b) Čitali
- c) Pričali
- d) Učili gramatiku
- e) Rješavali gramatičke zadatke

2. Što najviše radite na satu?

- a) Pričamo
- b) Čitamo
- c) Rješavamo gramatičke zadatke
- d) Igramo se, glumimo, pjevamo

3. A što ti najviše voliš? Objasni zašto

4. Što misliš, što je najvažnije u učenju stranog jezika?

- a) Poznavanje riječi
- b) Izgovor
- c) Gramatika

Zašto? _____

5. Što misliš, koliko je važna gramatika u učenju stranog jezika ?

- a) Vrlo važna i vrlo potrebna
- b) Važna i potrebna
- c) Nevažna i nepotrebna

Zašto? _____

6. Jesi li zadovoljan/na svojim poznavanjem gramatike?

- a) Da
- b) Ni da ni ne
- c) Ne

7. Kako bi mogao/la poboljšati svoje znanje gramatike?

8. Nastavnica nam gramatiku objašnjava na

- a) hrvatskom jeziku
- b) francuskom jeziku
- c) I na hrvatskom i na francuskom jeziku

9. Volim zapisivati definicije u bilježnicu

- a) Da
- b) Ni da ni ne
- c) Ne

10. Traži li nastavnica od vas da znate izreći gramatičko pravilo?

- a) Da
Ako da, na kojem jeziku? _____
- b) Ne

11. Kada učimo gramatiku, nastavnica nam

- a) Prvo objasni pravilo pa vježbamo na primjerima
- b) Prvo da primjer pa tada pravilo

12. Način na koji nastavnica predaje mi je

- a) Zanimljiv
 - b) Dosadan
 - c) Ni zanimljiv ni dosadan
- Objasni zašto _____
-

13. U potpunosti mogu razumijeti gramatička pravila kada ih nastavnica objasni na satu

- a) Da
- b) Ni da ni ne
- c) Ne

14. Bolje razumijem gramatiku ako mi je objasne kolege iz razreda ili netko izvan škole (roditelj, profesor na privatnim satovima ili netko drugi)

- a) Da
- b) Ni da ni ne
- c) Ne

Objasni zašto _____

15. Gramatičke zadatke rješavamo

- a) Na satu
- b) Kod kuće za domaću zadaću
- c) I na satu i kod kuće

16. Volim rješavati gramatičke zadatke

- a) Da
- b) Ni da ni ne
- c) Ne

Objasni zašto

17. Domaće zadaće su korisne

- a) Da
- b) Ni da ni ne
- c) Ne

Objasni zašto

18. Ako napravim pogrešku

- a) Nastavnica me odmah ispravi
- b) Nastavnica traži da se sam/a ispravim

19. Kada te nastavnica na satu ispravi, je li to gramatika ?

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne znam

20. Kada nastavnica ispravi pismene radove, je li to gramatika ?

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne znam

13.2. Questionnaire pour les enseignants

UPITNIK ZA NASTAVNIKE U OSNOVNOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU

Spol: M Ž

Datum:

1. Što ste danas radili na satu?
 - a) Obrađivali novu lekciju
 - b) Čitali
 - c) Pričali
 - d) Učili gramatiku
 - e) Rješavali gramatičke zadatke

2. Čemu pridajete najviše važnosti na satu jezika?
 - a) Leksiku
 - b) Izgovoru
 - c) Kulturalnim elementima
 - d) Gramatici
 - e) Nečem drugom _____

3. Što je, prema vašem mišljenju, najvažnije u učenju stranog jezika?
 - a) Leksik
 - b) Izgovor
 - c) Gramatika

4. Prema vašem mišljenju, koliko je bitna gramatika u učenju stranog jezika?
 - a) Vrlo važna i vrlo potrebna
 - b) Važna i potrebna
 - c) Nevažna i nepotrebna

Zašto? _____

5. Koliko vremena posvećujete gramatici na jednom školskom satu?

6. Gramatiku objašnjavate na:
 - a) hrvatskom jeziku
 - b) francuskom jeziku
 - c) oba jezika

Zašto? _____

7. Kada objašnjavate gramatiku
- a) Najprije dajete pravilo pa tada primjere
 - b) Najprije dajete primjer pa tada pravilo
8. Tražite li od svojih učenika da znaju izreći gramatičko pravilo?
- a) Da
Ako da, na kojem jeziku? _____
 - b) Ne
9. Koji su najčešći tipovi zadataka koje dajete svojim učenicima?
- a) Gramatički
 - b) Leksički
10. Gramatičke zadatke rješavate :
- a) Na satu
 - b) Učenici ih rješavaju za domaću zadaću
 - c) I jedno i drugo
- Zašto? _____
11. Osim udžbenika i radne bilježnice, koristite li se još nekim materijalima za poučavanje gramatike?
- a) DA
Kojima? _____
 - b) NE
12. Kad uvodite neku novu gramatičku strukturu na satu:
- a) Pratim propisani nastavni plan i program
 - b) Pratim metodu/ udžbenik po kojoj radim
 - c) Sam/a organiziram slijed uvođenja gramatičkih struktura
13. Smatrate li da se gramatičkom terminologijom treba koristiti
- a) Samo kod naprednih učenika
 - b) Na svim jezičnim razinama učenika

Slažete li se sa sljedećim tvrdnjama?

14. Mojim učenicima je gramatička terminologija nerazumljiva
- a) Ne slažem se
 - b) Niti se slažem niti se ne slažem

- c) Slažem se
- d) U potpunosti se slažem

Zašto? _____

15. Moji učenici smatraju da je gramatika korisna

- a) Ne slažem se
- b) Niti se slažem niti se ne slažem
- c) Slažem se
- d) U potpunosti se slažem

Zašto?

16. Moji učenici imaju poteškoća s korištenjem svog gramatičkog znanja u govornom iskazu

- a) Ne slažem se
- b) Niti se slažem niti se ne slažem
- c) Slažem se
- d) U potpunosti se slažem

Objasnite svoj odgovor

17. Kada učenici prilikom usmene produkcije naprave pogrešku

- a) Odmah ih ispravim
- b) Tražim od njih da se sami isprave

18. Kada ispravljamo učenike prilikom usmene produkcije, je li to gramatika?

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne znam

Zašto? _____

19. Kada ispravljamo učenikove pismene radove, je li to gramatika?

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne znam

Zašto?
